DOCUMENT RESUME

ED 440 908 SO 031 613

AUTHOR	Stocco, Denise; Belanger, Jocelyne, Ed.
TITLE	Overview of Related Research To Inform the Development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for Francophone Education = Apercu de recherches en vue de l'elaboration du Cadre commun de resultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) du Protocole de l'Ouest canadien pour l'education francophone.
INSTITUTION	Alberta Dept. of Education, Edmonton.
ISBN	ISBN-0-7785-0665-7
PUB DATE	1999-08-00
NOTE	66p.
AVAILABLE FROM	Alberta Dept. of Education, 11160 Jasper Avenue, Edmonton, Alberta, T5K 0L2, Canada.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English, French
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Citizenship Education, *Curriculum Development; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French Canadians; Minority Groups; *Social Studies; *Student Needs
IDENTIFIERS	*Alberta; *Francophone Education (Canada)

ABSTRACT

This curriculum framework informs the development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for Francophone students in a minority setting. Most of the information presented in the framework is drawn from three unpublished documents (in French) that can be consulted at the Alberta Learning Library (Edmonton). The framework provides an overview rather than a summary of those three sources. The curriculum framework is divided into the following sections: (1) specific needs of Francophone students living in a minority milieu and the needs of Francophone communities in light of section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms; (2) trends in French education programs (social studies, history, geography, citizenship education); (3) how history and geography programs can contribute to the development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for the education of Francophone students living in a minority milieu; (4) how citizenship education can contribute to the development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for the education of Francophone students living in a minority milieu; and (5) orientations and approaches in social studies for meeting the needs of Francophone students living in a minority milieu. (BT)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

SO

ED 440 908

Overview of Related Research

to inform the development of the
Western Canadian Protocol
Social Studies (K-12)

Common Curriculum Framework
for Francophone education

SO 031 613

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C Andrews

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

August 1999

Alberta
LEARNING

BEST COPY AVAILABLE

ALBERTA LEARNING CATALOGUING IN PUBLICATION DATA

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Overview of related research to inform the development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for Francophone education.

ISBN 0-7785-0665-7

1. Social sciences – Study and teaching – Alberta. 2. Social sciences – Study and teaching – British Columbia. 3. Social sciences – Study and teaching – Manitoba. 4. Social sciences – Study and teaching – Saskatchewan. 5. Social sciences – Study and teaching – Yukon Territory. 6. Social sciences – Study and teaching – Northwest Territories.
I. Title. II. Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) – Common Curriculum Framework for Francophone education.

H62.5.C2.A333 1999 300.7

The French version of this document is entitled « Aperçu de recherches en vue de l'élaboration du *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12)* du Protocole de l'Ouest canadien pour l'éducation francophone ».

Copyright © 1999, the Crown in Right of Alberta, as represented by the Minister of Learning. Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160 Jasper Avenue, Edmonton, Alberta, Canada, T5K 0L2.

Every reasonable effort has been made to ensure the completeness and accuracy of sources cited and references identified. If cases are noted where this has not been done, please contact Alberta Learning so appropriate corrective action can be taken.

Permission is given by the copyright owner to reproduce this document for educational purposes and on a nonprofit basis.

Foreword

The purpose of this document is to inform the development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for Francophone students in a minority setting. Most of the information presented here is drawn from three unpublished documents which can be consulted at the Alberta Learning library :

1. *Rapports entre apprentissage, identité, communauté, citoyenneté et l'enseignement des sciences humaines favorisant un public scolaire francophone en milieu minoritaire.* Version préliminaire. Yvonne Hébert, Daniel Buteau and Renée Delorme. November 1998. (Referred to in this document as "*Rapports*".)
2. *Facteurs sociaux, culturels, linguistiques et éducatifs relatifs à l'éducation en Alberta francophone - Bibliographie synthétique.* Diane Masny and Annie Bourret. March 1998. (Referred to in this document as "*Facteurs*".)
3. *Affirmer l'éducation en français langue première en Alberta : fondements et orientations.* Document de travail n° 9. Alberta Education, Direction de l'éducation française. November 1998. (Referred to in this document as "*Affirmer*".)

This document provides an overview of the above listed sources; it is not a summary of each source. The implications contained in this document are substantiated in the following pages and are not necessarily included in the sources listed above. Although this document was prepared by Alberta Learning, Language Services Branch, the implications are not necessarily endorsed by Alberta Learning. They are presented here strictly to inform the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework development for Francophone education.

Alberta Learning is greatly indebted to the original authors. Their vast knowledge, research expertise, willingness to address very broad subjects, discerning judgment and hard work (sometimes under tight deadlines) have made this document possible. Special thanks are extended to Dr. Diane Masny, University of Ottawa, Dr. Yvonne Hébert, University of Calgary, and Mr. Yvon Mahé, Language Services Branch, Alberta Learning. These people coordinated the research for and writing of the three sources listed above.

Sometimes, the unique perspectives, thought patterns, meanings and expressions of a particular culture and language cannot be conveyed totally in another language. Consequently, in a few cases French terminology is included along with the somewhat unsatisfactory English translation.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Acknowledgements

Alberta Learning gratefully acknowledges the following individuals and groups who have assisted in the development and production of this resource.

WRITER

Denise Stocco
Program Manager
Language Services Branch

REVIEWERS

Project team members – Western Canadian Protocol Social Studies

Alberta Learning – Language Services Branch wishes to thank the following people who contributed to the production of this document: Christopher Ewanchuk, Anita Jenkins and Marcel Lavallée, reviewers; Jocelyne Bélanger, editor; and Marthe Corbeil, desktop publisher.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

TABLE OF CONTENTS

Foreword iii

Acknowledgements v

Section 1 : *Specific needs of Francophone students living in a minority milieu and the needs of Francophone communities in light of section 23 of the* Canadian Charter of Rights and Freedoms

Historical background 1
Section 23 2
Needs of students 2
Language 2
Identity 5
Culture 9
Community 11

Section 2 : *Trends in French education programs (social studies, history, geography, citizenship education)*

Trends 14

Section 3 : *How history and geography programs can contribute to the development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for the education of Francophone students living in a minority milieu*

History 16
Geography 18

Section 4 : *How citizenship education can contribute to the development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for the education of Francophone students living in a minority milieu*

Citizenship education 20

Section 5 : *Orientations and approaches in social studies for meeting the needs of Francophone students living in a minority milieu*

Orientations and approaches 26

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Section 1

***Specific needs of Francophone students living in a minority milieu and the needs of Francophone communities in light of section 23 of the* Canadian Charter of Rights and Freedoms**

Historical background

According to the British North America Act (1867), provincial governments have jurisdiction over education. Section 93 identifies the rights of religious groups but is silent concerning linguistic rights. It was probably thought at the time that the linguistic rights of French Canadians were protected under the religious rights clause, since the vast majority of French Canadians were Catholic and lived in homogeneous communities in Quebec.

In provinces where English was and remains the majority language, provincial governments favored a policy of assimilation to the majority culture, and passed laws to restrict the use of French in school (School Act of Manitoba, 1890; By-law No.17 in Ontario in 1912; North West School Act, 1901). Without official recognition, the only resources available to offer French education services in the West were the family, community and local school boards. The centralization of rural school boards in the 1960's dealt a heavy blow to local autonomy. Small French-speaking communities were placed in a minority situation, and they lost control over decisions affecting the education of Francophone students (*Rapports*, pp. 6-7).*

* Note : The three key reference sources used to prepare this document are cited in abbreviated form: « *Rapports* », « *Facteurs* » and « *Affirmer* ».

Because of these factors, along with others such as the North-American media culture, urbanization, mixed marriages and low fertility rates among Francophones in the West (below the level required to replace the parent generation – *Facteurs*, p. 3), the percentage of Canadians outside Québec who speak French has continually declined. In 1951, French was the mother tongue of 7.3% of Canadian outside Quebec. By 1996, that number had declined to 4.5% (Manitoba, 4.5%; Saskatchewan, 2%; Alberta, 2.1%; B.C., 1.5%; Yukon, 3.8%; NWT, 2.2%). The percentages of people using French as the language of communication at home are even lower (*Rapports*, p. 4).

In 1960, to counter Quebec nationalism, the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism recommended that Francophone communities outside Quebec be given a larger place and role, and in 1982 the Canadian Charter of Rights and Freedoms recognized the bilingual and multicultural nature of Canada (*Rapports*, pp. 6-8). These steps produced a more favorable climate for Francophone education outside Quebec. In the 1990's, Francophone education has become a reality in several provinces, through the active involvement of parents and communities.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Section 23

Section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms guarantees, to the children of parents who belong to an official language minority, the right to receive primary and secondary instruction in their mother tongue. The term "instruction" includes milieu and values (*Rapports*, p. 10). In 1990, the Supreme Court Mahé judgment defined the intentions of section 23 as follows (*Affirmer*, pp. 7, 22-23):

- to maintain the two official languages and the two cultures they represent and the blossoming of these two languages
- to remedy the progressive cultural and linguistic erosion sustained by minorities
- to create institutional structures, such as school governance, in order to fulfill the intents of section 23.

Francophone schools and governance are the main institutional structures for the fulfillment of the intent of section 23 (*Affirmer*, p. 23). Maintaining the French language and culture and counteracting the erosion of Francophone communities are part of the mandate, vision and mission of French education (*Affirmer*, p. 10).

Needs of students

Given the historical context, section 23 and the present reality, Francophone students living in an English environment have particular needs (*Affirmer*, p. 23). These needs are:

- to reach a high level of linguistic competency in French and English
- to maintain self-esteem as a Francophone
- to develop a positive cultural identity
- to be part of an authentic Francophone community
- to develop and acquire the literacies essential to language acquisition, cognitive growth, identity development, and cultural and community integration.

The following pages address language, identity, culture and community. For the sake of clarity, each topic is treated separately although all four are intrinsically related. The implications made at the end of each section are all related to the broader issue of Francophone education and should, therefore, be considered as a whole.

Language

Francophone students need to attain a high level of linguistic competency in both French and English.

Landry, Allard and Théberge affirm the important role of the home and school in maintaining the French language in a minority setting, and on the positive correlation between self-esteem and a sense of belonging in students whose home language is French (*Facteurs*, p. 15). Carey and Cummins (*Facteurs*, p. 15) indicate that a high level of competency in the mother tongue has a positive impact on the acquisition of a second language, even if the mother tongue is a minority language. However, the acquisition/maintenance and transmission of French in a minority environment are not guaranteed.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

The growing trend toward a high rate of exogamous marriages (one Francophone and one non-Francophone) compromises the transmission of the French language at home. In 1991, 78% of Franco-Albertan children (aged 0 to 4 years) came from mixed families (*Facteurs*, p. 21). Dubé and Laberge report that only one out of ten children of mixed marriages will be bilingual; the other nine will be unilingual English (*Facteurs*, p. 20). The increased rate of exogamy leads to an increased rate of assimilation. Today, many children attending Francophone schools learn French in kindergarten; families are finding it increasingly difficult to assume a role in the transmission of the French language.

The overwhelming influence of North American English language and culture and the lower sociocultural status/value of French in the West negatively affect students' linguistic development and achievement. Their decision to use either the English or French language depends on (*Facteurs*, p. 22):

- their perception of the relative vitality of the language
- their perception of the status and vitality of the cultural group
- the visibility of the language and culture.

Landry, Allard and Hébert (*Facteurs*, p. 17) indicate that students may adopt the majority language because of its powerful attraction, combined with their ambiguous feelings toward the Francophone linguistic group (and their perceived lack of mastery of the language, resulting in low self-concept). These are all characteristics of "subtractive" bilingualism.

Subtractive bilingualism occurs when, in the course of learning a second language in a minority environment, the second language gradually replaces the first in everyday use. The two languages are in competition, and the language that has the most prestige replaces or negatively affects the mother tongue (*Facteurs*, p. 17). Subtractive bilingualism is often found among students whose first language is not the majority (dominant) language (*Affirmer*, p. 19). For example, the results achieved by Francophone students in Manitoba, New Brunswick and Ontario on the 1993-1994 Grade 9 *Student Achievement Indicators Program* (SAIP) reading and writing tests were lower than those of students writing in English and lower than those of French students in Québec (Gérin-Lajoie et al., p. 2).*

* Diane Gérin-Lajoie, Normand Labrie et Denise Wilson. *Étude interprétative des résultats obtenus par les élèves franco-ontariens en lecture et en écriture aux tests de niveaux provincial et national*. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Toronto. Juin 1995.

Results achieved by Francophone students on the 1998 SAIP reading and writing tests were lower in New Brunswick, Nova Scotia and other Francophone populations (which include Manitoba, British Columbia, Alberta, Saskatchewan, Prince Edward Island, Newfoundland and Labrador, Northwest Territories and the Yukon) than those of Francophone students in Quebec except for level 5. English speaking students in Quebec had similar results as their counterparts outside of Quebec.

BEST COPY AVAILABLE

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

The goal of French education is to develop "additive bilingualism"; that is, to have the learning of a second language complement and contribute to the mastery of the first language. The student is enriched by having two languages and cultures co-exist in his mind in a complementary and positive way (*Facteurs*, p. 17). Hamers and Blanc (*Facteurs*, p. 17) indicate that additive bilingualism is possible for minorities when the less prestigious mother tongue is valued at home and at school. Cummins (*Facteurs*, p. 17) suggests offering students as many experiences as possible in their mother tongue. Allard and Landry (*Facteurs*, p. 22) report that in a minority environment, additive bilingualism is possible only if the quality and quantity of contacts in the mother tongue can compensate for the social pressures of learning the dominant language. This is one of the *raisons d'être* for Francophone schools.

Many studies show that additive bilingualism has positive effects on cognitive development (*Facteurs*, p. 17). Lambert, Cummins and Landry (*Affirmer*, p. 19) report that achieving a certain level of competency in the first language is of primary importance for success in school and helps in the attainment of additive bilingualism. Students who are at the expected level of first language competency can use the language "without the help of any context". They can understand messages, generate their own ideas, manipulate ideas, create links between ideas, and express ideas competently and with ease.

When students have these skills in two languages, they are in a situation of additive bilingualism, which is cognitively and academically beneficial (Masny, quoted in *Affirmer*, p. 19). Carey (*Facteurs*, pp. 17-18) reports that students whose competency level in the first language is low are less able to attain a high competency level in the second language. Language mastery and cognitive development are intrinsically linked: low achievement in one domain usually corresponds to low achievement in the other.*

* Research citing Bloom and Drathwol (1977), Chamot (1981), Skinner (1985) in *Cadre conceptuel des programmes de français à l'élémentaire/Lignes directrices* - Français langue maternelle, Language Services Branch, Alberta Education, 1987.

The theories of additive and subtractive bilingualism are relevant to those students whose first home language is French and who learn English (the majority language) as a second language. The studies cited do not address bilingualism for the following types of students:

- students from exogamous marriage (and these students constitute the majority of students who are now attending Francophone schools)
- students whose mother tongue is English and who acquire French as a second language
- students who learn English and French simultaneously.

Clearly, more research is required.

Students have to develop and acquire the literacies that are essential to language acquisition, cognitive growth, identity development, and cultural and community integration. Masny (*Facteurs*, p. 50) includes in her definition of literacy the skills, attitudes, values and behaviors related to speaking, reading, writing and acting. Literacy also includes

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

the ways in which an individual understands and conveys complex information in authentic communicative situations, orally and in writing, using a variety of texts and in a variety of contexts (*Affirmer*, p. 20). This definition of literacy, which relates closely to the concept of additive bilingualism, emphasizes the school's traditional role relative to linguistic and cognitive development (academic or school literacy – *Affirmer*, p. 21). This definition of literacy includes the development of conceptual and critical thinking (critical literacy, *Facteurs*, p. 50). Success in school depends on the attainment of literacy (*Facteurs*, p. 20).

Recommendations for the improvement of Francophone students' results on SAIP language tests* note (among other factors):

- the intrinsic interdependence of language and culture – language being a vehicule for culture
- metacognition principles and strategic teaching – construction of meaning – as the basis for language teaching and learning.

* *Rapports - Projet interprovincial en lecture et en ecriture*. Marie Josée Berger, University of Toronto et Marielle Simon, University of Ottawa.

The 1996 Western Canadian Protocol Framework for French as a first language (K-12)* (p. viii) responds to this recommendation. This framework is built on six learning principles of cognitive psychology. Construction of meaning by using planning and learning management strategies is incorporated throughout the framework.

* *Cadre commun des resultats d'apprentissage en français langue première (M-12). Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année)*. September 1996 (p. viii).

Implications

Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students:

- *must support the attainment of a high level of cognitive and linguistic competency in French and English (additive bilingualism/cognitive-linguistic literacy)*
- *should provide a variety of situations and contexts and as many occasions as possible for students to actively use French*
- *should ensure there is a correlation between the communication outcomes of the Français framework and the social studies framework*

Identity

Francophone students need to develop a positive cultural identity, including self-esteem as a Francophone. The question of identity development as a whole is not the focus here.

Identity formation occurs through reflection and observation (*Facteurs*, p. 11). Individuals judge themselves through comparisons with others on the basis of criteria that are relevant to them. They also gauge how others judge them in light of their own perceptions of themselves and other relevant criteria. Individuals belonging to ethnic minority groups have other identification dimensions: their own (cultural) group and the majority society. They have the difficult task of incorporating their ethnic identity within their whole identity (Phinney-Rosenthal, quoted in *Facteurs*, p. 11).

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Ethnic identity, which refers to the cultural heritage acquired from family and society, includes elements such as religion, language and customs, as well as some history (Lapointe and Cardinal, quoted in *Rapports*, p. 18). For minority groups, ethnic identity also includes the power struggle between the majority and the minority groups, and claims and negotiations regarding the expression of their ethnicity (Lapointe and Cardinal, Juteau-Lee, quoted in *Rapports*. pp. 18, 19). Sometimes, a "victim" mentality becomes a part of the minority culture (*Rapports*, p. 19).

Hamers and Blanc (*Facteurs*, p. 11) believe there are two levels of ethnic or cultural identity. On the individual level, the child develops a psychological mechanism in relation to the sociocultural environment and uses this mechanism to construct the dimension of his personality that relates to a cultural or ethnic group. On the collective level, the cultural characteristics of the members of a group are perceived as entities in and of themselves. For example, defending language rights is fundamental to the identity of Francophone groups. Hébert (*Facteurs*, p. 11) indicates that identity formation for children in non-visible minority groups is even more difficult.

Students who belong to minority groups live with daily contradictions. They are part of a cultural group that has a lower sociocultural political status, but they are also participants in the majority culture. They are affected by the power struggle relationship that exists between the two groups (*Rapports*, p. 18). The Commission nationale d'étude sur l'assimilation (*Rapports*, p. 23) mentions, for example, that public authorities refuse to acknowledge the official status of French while parents impose its use on their children and teachers reprimand students for speaking the minority language poorly. Tardif (*Rapports*, p. 13) reports that students can develop cultural ambivalence and low self-esteem as a result of the larger society's tendency to ridicule and undervalue the French language.

Laforge (*Facteurs*, p. 11) reports that it is often difficult for Francophone minority students to define their cultural identity. They have three choices:

1. reject English and identify with the majority Francophone group
2. assimilate by adopting the prestigious Anglo-American culture
3. fight to maintain the minority's rights to linguistic and cultural differences and to education.

Robin, Hébert and Grenier (*Rapports*, p. 20) talk about multiple ethnic identities – Francophone, bilingual or majority. Students use the identity that is appropriate to the situation they are in. Cardinal and Lapointe (*Rapports*, p. 20) describe this multiple identity strategy as a *métissage* (mixing up) of cultures and ethnicity.

Researchers (Bernard, Gérin-Lajoie, Cardinal, Laforge, Duquette, quoted in *Facteurs*, p. 12) who studied the question of identity as it relates to Franco-Ontarian students living in a minority environment found contradictions and paradoxes regarding the importance of French in these students' lives as well as the emergence of a bilingual identity. They want to keep the French language and culture at all

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

costs, but their primary culture is Anglo-American. They live in English and want to work in the predominantly English environment. They perceive themselves more as bilingual people than as Francophones. They value bilingualism as one of the fundamental characteristics of their identity. Cardinal and Hébert (*Facteurs*, pp. 12, 13) found that students consider themselves bilingual and bicultural, and value their bilingualism and dual (English-French) heritage.

Hybrid identity, which occurs when people are able to internally blend the different cultures they live with, is closely related to bilingual identity (Hébert, quoted in *Rapports*, p. 21).

Godbout (*Facteurs*, p. 13) compared "stated" identity to "real" (everyday, lived) identity among Francophone students in Alberta in 1976 and 1987. More respondents identified with the Alberta Francophonie in 1987, but they lived daily contradictions stemming from their perceived lack of fluency in French; community divisions over French schooling; and ambivalence toward the Catholic church.

Dubé and Laberge (*Facteurs*, pp. 13, 20) note that children of exogamous marriage couples in a minority situation have difficulty developing their identity, and that exogamous marriage couples have difficulty maintaining the French culture and language. (One out of ten are successful.) Dubé and Laberge state that bilingualism is the major goal of schooling for exogamous marriage parents, and not so much the transmission of the French culture. These researchers found that students are aware of the effects that exogamous marriages have on assimilation. The Fédération des parents francophones de l'Alberta (FPFA) has identified the challenges faced by exogamous marriage families within their two-culture reality (*Facteurs*, p. 20). Friends and families may not approve of their choice of schooling. Also, one parent may feel that Francophone schooling is excluding other cultures, does not necessarily reflect the values taught in the home and is isolating the child.

Hébert (*Rapports*, p. 27) reports that many students drop out of Francophone schools during their teens and transfer to immersion or English schools. Hébert attributes this trend to:

1. the refusal of Francophone schools to accept the student's real bilingual nature and the prestige of the English language
2. strategies used by students to protect themselves as they struggle with identity problems.

Camilleri (*Rapports*, p. 142) reports that it is important to avoid imposing on students conformity in a cultural identity model; Pagé (*Rapports*, p. 142) says that individuals and their families must make their own choices.

Hébert (*Rapports*, p. 123) raises the issue of a possible conflict between the rights of Francophone parents to impose a certain cultural identity on their children and the rights of children to construct their own identity. When the possibility of conflict exists, says Hébert, respect for the child must take priority.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

These studies emphasize the difficulty that students living in minority environments have in developing a positive cultural identity and integrating the different components that make up their cultural identity. This need is acknowledged. French education recognizes the home language and the language of the milieu as valuable, unique and useful in everyday life (*Affirmer*, p. 24). Students who develop and acquire personal literacy understand the dimensions of their own Francophone identity. They also know how to assert themselves and to act positively as Francophone citizens (*Affirmer*, p. 20).

Masny (*Rapports*, p. 139) suggests "asserting differences" (*pédagogie de la différence*) as a means of creating an identity by and through contradictions, an identity that stems from a deliberate and critical examination of the contradictions, struggles and conflicts within the Francophone minority community. *(Note: This trend goes against current educational practices of minimizing or overlooking differences and building on similarities. However this practice may support assimilation and undermine diversity and its legitimacy.)*

Students need to achieve equilibrium and develop a positive self-concept. They need to learn how to deal with the contradictions and stresses of their milieu and the multiple aspects of their identity. Therefore, their expressions of identity must be respected and recognized (*Rapports*, p. 27). Cazabon (*Rapports*, p. 26) indicates that students need space and flexibility to create and express their identity, as well as a favourable climate that is open, positive, encouraging and respectful. He further suggests that schools must encourage students to create their identity within the system and be actively engaged in their community. Cazabon mentions the necessity of training teachers to understand the development of minority students' cultural identity and the obstacles they face (*Rapports*, p. 24). Hébert and Delorme (*Rapports*, pp. 27, 28) indicate that approaches in education must be holistic; respect differences; and encourage self-reflection/self-criticism, empowerment and leadership.

It appears that more work needs to be done to understand the needs of students and parents of exogamous families and to foster the development of a positive cultural identity.

Implications

Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students:

- *must help students develop a positive cultural identity*
- *should engage students in the construction of their cultural identity through active, meaningful and positive activities, and involvement in milieus where the French language and culture are valued*
- *should engage students in a critical understanding, examination and evaluation of differences and contradictions related to living in a minority environment*
- *should include cultural aspects related to the local, regional, Canadian and global Francophonie*
- *should respect the non-Francophone cultural identity of students.*

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Culture

Section 23 is intended to remedy the cultural erosion of Francophone communities outside Quebec and help students identify with and integrate into the French culture. Cultural and linguistic acquisition depends largely on the degree of exposure and on the interactions one has with the milieu that conveys the language and culture (Cazabon, quoted in *Rapports*, p. 24). The Anglophone milieu has an overwhelming impact on the perceived value of the French language and culture (*Affirmer*, p. 16). To compensate for the low sociocultural status and visibility of French in the West, Francophone schools are designed to be centres of French culture and language and give Francophone students and their families an opportunity to fully integrate into the Francophone culture and community (*Affirmer*, p. 9).

The key issue is to define culture for students living in a minority milieu. As for all non-aboriginal cultures, the roots of French culture are relatively recent in the West; the French culture has low regional visibility, and immigration patterns keep the culture evolving.

Bastarache (*Rapports*, p. 12) notes that each culture has its own different perspective and that children identify with this perspective through history, geography and literature. Martel (*Rapports*, p. 12) indicates that in education, culture constitutes the program content. Tardif (*Rapports*, p. 13) says the program must reflect the milieu and its concerns, values and attitudes. Including Francophone culture in the school program must be a priority (*Affirmer*, p. 25). Lavasseur-Ouimet (*Rapports*, p. 13) defines culture as being and doing, as attitudes and values. She underlines the need for programs and resources that reflect the history, values and contributions of people in the student's community and the need to deal with the political, social, cultural and economic contexts. Key, Levasseur-Ouimet and McMahon (*Affirmer*, p. 25) add several elements to the definition of culture: history; literature; cultural, artistic and social highlights; and major contributions of the French civilization and of Francophones throughout the world (*Affirmer*, p. 25). Bissonnette (*Facteurs*, p. 41) points out that few of the programs and resources used outside Quebec are designed for Francophone students living in a minority milieu. They are translations and adaptations "*minorisantes*" that reinforce the undermining or undervaluing of the Francophone environment.

The Francophone cultural landscape in the West is evolving. Traditionally, family, church and school have been responsible for the conservation and transmission of language and culture. Several studies confirm the primary role of parents in the development of cultural and linguistic competencies (*Facteurs*, p. 37). However, families and churches are less able to fulfill this role today.

Grenier (*Rapports*, p. 24) reports generational differences in perspectives and expectations. Parents who lived in the more homogeneous world of the 1960s define themselves first and foremost as Francophones, their identity being shaped by culture and language. In the heterogeneous context of the 1990s, their children tend to see themselves as bilingual. Dubé and Laberge (*Facteurs*, p. 22) report a difference in the goals of education between Franco-Albertan parents, who want to preserve the French language and culture, and exogamous marriage parents (where one parent is Francophone and the

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

other non-Francophone), who support bilingualism and whose cultural environment and values may not be those conveyed by the school. Students bring to school a variety of cultural and historical experiences and values. They may come from a homogeneous Francophone family or an exogamous marriage family. They may belong to an urban or a rural community. They may be newcomers, or second, third or fourth generation Canadians. These factors need to be considered in the development of the framework.

The transformation of the family and the diminishing influence of the church have shifted the responsibility for and the focus of culture and language to schools (Gérin-Lajoie et al., quoted in *Facteurs*, p. 26). Bernard (*Facteurs*, p. 24) questions whether schools can successfully take on responsibilities that even families and communities have difficulty fulfilling (*Facteurs*, p. 24). He says the role being assigned to schools does not reflect reality. Greater are the minority elements of an environment (i.e., weaker are the ethnic culture, population and institutions), lower are the chances that schools will succeed. Yet, schools are supposed be the primary agents for cultural and social change, and for community integration. (*Rapports*, p. 135)

The Francophone school becomes the heart of the community culture (*Affirmer*, pp. 11, 13), and the French language becomes the means through which culture and community are expressed (*Affirmer*, p. 24). The Francophone community has a multicultural, intercultural and plurilingual nature (*Affirmer*, p. 12). Culture includes the French language, the Francophone community (local and global) and various other French cultures.

Laforges (*Rapports*, p. 136) says that cultural learning varies according to:

- the ideas one has about one's culture
- the type of linguistic and cultural support available in the minority milieu
- the cultural model(s) the milieu imposes on individuals/groups
- the ideology held by these individuals/groups
- the ideas one has about the role played by the maternal culture.

Laforges notes that the sociocultural context is most important in learning language but that there are no syllabuses or courses specific to the teaching/learning of one's maternal culture.

Hébert (*Rapports*, pp. 136-137) suggests that social studies programs are a particularly good medium for learning and teaching culture. Notions about the development of a bilingual culture – typical of learners in minority environments – could be drawn from sociology and anthropology. Hébert notes that bilingual students draw upon both the Francophone and Anglo-American milieus, that bilingualism does set them apart/differentiate them and that bilingualism can become a valued and authentic cultural trait.

Heller (*Facteurs*, p. 29) points out that teachers need training to understand cultural, social and linguistic factors that may affect the minority learning environment. Gérin-Lajoie (*Facteurs*, p. 30) indicates

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

that teachers should have a knowledge of the local community and its history. Desjarlais (*Facteurs*, p. 30) calls for leadership, a close relationship between schools and the minority environment and the development of pertinent educational resources.

Culture has been included in education through program content, school philosophy and organization, symbiotic school-community relationships, authentic perspectives/stories, community resource people, community and teacher training, curriculum development and evaluation (*Facteurs*, p. 45).

Understanding and appreciation of the English culture in the students' environment – Canada and of the world – is a goal of French education (*Affirmer*, p. 12), and the study of the English language is mandatory in Francophone schools.

Implications

Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students:

- *must ensure that the cultural content conveyed supports the integration of the French culture into students' lives*
- *must ensure that learning about and participating in culture is an active process that engages students in co-creating and reinforcing the French culture at the community level*
- *should reflect the variety of French cultural backgrounds and experiences of students, and their families and of Francophone communities*
- *should reflect the history, values, contributions and reality of people in the local community*
- *should include major aspects of French civilization – history; literature; and cultural, artistic and social highlights – and its contributions at the local, national and global levels*
- *should address the goal of developing an understanding and appreciation of the English culture in the students' environment (Canada and of the world)*

Community

Section 23 is designed to remedy the erosion of Francophone communities in the West. One of the needs of students is to be fully integrated into an authentic Francophone community. Schools must give students opportunities to acquire the knowledge and skills they need to develop a sense of belonging to the community, be integrated into it and contribute to its renewal (*Affirmer*, pp. 9, 11). In addition to being learning centres, Francophone schools also have a significant responsibility for linguistic and cultural development and community integration (*Affirmer*, p. 8). At the local level, they foster the development of community life and, thus, reinforce the vitality of the community (*Rapports*, p. 29).

Community literacy is identified as a need of Francophone students. It is defined as the ability to understand one's Francophone community: how it thinks, how it expresses itself, how it does things, and how it relates to society at large (*Affirmer*, p. 21).

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Partnership is an integral component of a successful education. Partnership in French education is crucial for several reasons. It brings the family, the school, and the local community and its institutions together to ensure that students learn French, construct a Francophone identity, integrate into the community's culture and succeed in school (*Affirmer*, p. 33). Studies have shown that when schooling is disassociated from home and community, minority students are at risk (*Affirmer*, p. 31).

Landry and Allard have developed a model (*balancier compensateur*) that shows how, in a minority environment, language acquisition requires the support of all three partners. However, one partner can compensate for a weakness in one or two of the other partners (*Affirmer*, p. 34). Landry and Allard indicate that students can develop linguistic competency in French only if the quality and quantity of contacts in French, usually ensured by the family and the school, can compensate for the social pressures exerted by the dominant language. Many families can no longer fulfill their traditional role, given the high rate of students from exogamous marriage families (*Facteurs*, p. 22). The role of the school and the community, including its institutions, is critical in the development of a student's cultural identity (*Rapports*, p. 29).

The local community includes (*Facteurs*, p. 33):

- the educational community – people directly connected to the school
- the community of interest – people who have a shared interest with the school and who can benefit from and contribute to the school; e.g., family, church, business people, associations and clubs.

School and community partnerships in a minority environment (*Rapports*, pp. 130-131) should:

- foster people's openness, awareness, commitment and transformation, as well as critical thinking and cognitive development
- develop in students the notion of equity with other groups, foster autonomy and empowerment, and eliminate the negative feelings associated with living in a minority context
- encourage the development of a common culture (*unanimité culturelle*) and community solidarity, as well as dialogue that acknowledges the tensions (community versus individualism, social mobility and pluralism)
- support authentic and varied community projects, activities and actions, and community service.

Several researchers (Landry, Pelletier, Levasseur-Ouimet) suggest linking students to the Francophone community regionally, nationally and internationally. They point out that linguistic communities across borders, as well as information and communication technology (ICT), offer considerable potential as means of reinforcing students' identity and language development (*Rapports*, p. 30). Establishing these links should lessen the isolation felt by minority students scattered across a huge territory and prepare them to live in the global village (*Rapports*, p. 31).

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

The establishment of constructive and positive partnerships with the Anglophone community is also suggested as a way of promoting the French language and culture (*Rapports*, p. 29).

Implications

Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students:

- *must ensure students' integration into the Francophone community (community literacy)*
- *should ensure students' participation in community projects and activities in the community*
- *should ensure the use of the community and its resources, where possible, for learning and teaching activities*
- *should ensure that students are linked to the Francophone world, regionally, nationally and internationally, through the use of information and communication technology.*

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Section 2

Trends in French education programs (social studies, history, geography, citizenship education)

This section is not comprehensive. It contains findings gathered from some programs available in French. In Canada, programs for Francophone students vary. They may be the same as the English-language program, an adaptation for Francophone schools or developed specifically for the Francophone population.

Trends

Although the role of the social studies program varies among jurisdictions, there is consensus that its role includes instilling a national identity; preparing for citizenship and developing thought processes, values and moral principles, feelings and ways to act at the personal, social and environmental levels (*Rapports*, p. 35).

Several provinces in Canada (Quebec, British Columbia and New Brunswick) are currently developing new French social studies programs. In English Canada, history, geography and citizenship education are usually integrated into social studies, but there are exceptions. For example, the 1998 Ontario program is social studies-based (history and geography) at the elementary level, and discipline-based at the secondary level (*Rapports*, p. 39). Programs in English Canada all include the development of active and positive citizenship, a problem-solving and decision-making approach, the development of critical and creative thinking and attitudes, and the study of current affairs. Some programs encourage identity development to ensure the continuation of the student's community (*Rapports*, p. 41). The new Ontario program includes the use of information and communication technology and emphasizes the economic integration of students into society (*Rapports*, pp. 41, 43).

Quebec, France and Belgium do not have social studies programs. They offer separate courses in history, geography and civic education. Quebec's current program reform is also regrouping the humanities under one "social universe" category.

The role of civic education in France is to prepare citizens of the French Republic within the contexts of contemporary Europe and of a complex world (*Rapports*, p. 40). In Belgium, the goal is to prepare students for life with others (in society) in a democratic state and make them aware of the indivisibility of rights and duties guaranteed by laws and institutions (*Rapports*, p. 40). There is a built-in progression of learning in Belgium's civic education program, starting with self-respect and respect for others and for the students' reality (*Rapports*, pp. 43-44).

History is also a vehicle for citizenship education (*Rapports*, p. 44). Quebec's history program prepares citizens for a national "*projet de société*" * that will ensure societal cohesion (*Rapports*, p. 45). As well, history is a tool for the construction of national identity, and the development of thinking skills and values.

* Projet de société: direction, programs and actions that a civil society or a country establishes in order to actualize its vision and values.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Most programs for elementary and junior high schools limit their content to community, regional and national domains and focus on content that promotes a Euro-cultural heritage and identity (*Rapports*, pp. 46-47).

In English-Canadian programs, there is a built-in progression from local to global. The reverse is true in programs used in France, New Brunwick and Quebec (until recently); the more global and general content is presented first, and more specific content related to the country's history and geography is studied in later grades (*Rapports*, p. 47).

Some Canadian programs emphasize the importance of Francophone identity and community development and/or integration (as in Saskatchewan, Ontario and New Brunswick). These programs contain local or regional Francophone units of study (*Rapports*, pp. 49-50). Ontario emphasizes the essential role of parents in the development of a Franco-Ontarian identity (*Rapports*, p. 50). Manitoba and Alberta offer suggestions regarding Francophone identity, but leave the responsibility for content development, resources and approaches to teachers (*Rapports*, p. 49).

A brief review of Canadian programs designed for Francophone students living in a minority milieu reveal two trends (*Rapports*, p. 51):

1. There is often not enough Francophone content available to cover the topic adequately.
2. Even when appropriate content is available, students are still expected to follow the same program as the "majority"; Francophone content is a parallel element.

There are indications of promise in the new B.C. program, which includes the development of both a Canadian identity and an individual identity (*Rapports*, pp. 50-51). The Francophone version was not available at the time of writing this document.

Implication

Outcomes related to Francophone content must be fully integrated throughout the Western Canadian Protocol Social Studies Framework (K-12) for Francophone students.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Section 3

How history and geography programs can contribute to the development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for the education of Francophone students living in a minority milieu

This section, which presents research findings from a French perspective on the disciplines of history and geography, is not exhaustive.

History

Culture and history play an important role in achieving the goal of section 23 (*Affirmer*, pp. 11-12). Students are expected to:

- identify with the French culture and be able to make it their own – integrate it
- acquire an advanced knowledge of the history of French Canada – local, regional and national – and of la Francophonie*

  * Francophonie is not used here just in the traditional social studies sense; i.e., referring to the association of countries linked through the use of the French language. In this context, Francophonie includes a knowledge of the French civilization and the Francophone world, and of its impact in different eras.

- understand and appreciate the English-Canadian culture of their milieu, of Canada and of the world
- develop an appreciation and respect for the bilingual and multicultural nature of Canada.

History – its place and role, and how it should be taught – gives rise to considerable debate in Canada. In provinces where English is the majority language, history is often one of the subjects included in social studies. In provinces such as Quebec and New Brunswick, history is a discipline of its own. In the French tradition, history is a broad field, and one of its major goals is citizenship education.

Durocher (*Rapports*, p. 77) summarizes three major functions of history:

1. It allows the individual to place himself in time and space and define his identity.
2. It is an intellectual discipline that is at the heart of education.
3. It is a "democratic school" for developing enlightened and responsible citizens.

First, the study of history develops an understanding of the roots of the present, ensures the transmission and sharing of common values in order to legitimize students' cultural perspectives (*Rapports*, p. 79) and finally, develops citizens who are members of a community with a collective memory (*Rapports*, p. 80).

Goulet (*Rapports*, p. 79) reinforces the notion of history as a powerful tool for identity building. History helps individuals realize that they belong to the civil society. The development of a sense of identity is recognized as particularly important for minority groups, who use history to identify and define themselves, to shape groups and bring them closer, and to explain their realities, justify their situations and legitimize their fates and projects (Laville, quoted in *Rapports*, p. 81).

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Learning about French Canada and Francophone history is particularly relevant to Francophone students living in a minority milieu. Giving a stronger voice to French history and culture compensates for its weaker place in western and northern society. It helps students to identify with the French cultural heritage and assume their *francité* or "Frenchness" (Landry-Allard, quoted in *Affirmer*, p. 34).

Second, history is a method or a means of thinking and constructing knowledge and understanding (Segal, quoted in *Rapports*, p. 78). Therefore, intellectual rigor is required in the analytical and critical treatment of information (Laville, quoted in *Rapports*, p. 81). Students must be well-informed, question everything and exercise sound judgment. (Richard, quoted in *Rapports*, p. 78).

Third, history is intimately linked to citizenship. It is a school for developing citizens who understand democracy and its values, contribute to the maintenance of democratic institutions, detect threats to it and are actively engaged in the democratic process (Richard and Segal, quoted in *Rapports*, p. 78).

History also prepares students to live in Canada's pluralist and multi-ethnic society, by helping them to:

- understand differences (Segal, quoted in *Rapports*, p. 79)
- acquire an openness with others and their cultures in order to develop a global and international perspective (Goulet, quoted in *Rapports*, p. 79)
- foster the moral-ethical attitudes that are the foundations for just intergroup and intercultural relations (Laville, quoted in *Rapports*, p. 81).

André* synthesizes the debate on the teaching of history (conservation-transmission versus transformation). He says, "... a society can remain alive only if it re-creates itself constantly by putting its roots down into the very core of its cultural heritage." André proposes these new functions of history and geography in a globalized world: "transmit a culture capable of integrating the rational scientific thinking that comes with world civilization but also to foster the encounter with other cultures, give it meaning and thus help people to learn to live together."

* Yves André. "World and territory: History and geography for learning to live together" in *Prospects*, vol. XXVIII, no. 2, June 1998.

Bailly* outlines the radical change that the architecture of the world has undergone – from natural state to nation-state, to supranational communities, to the world system and new regional structures. Bailly questions whether modern (present) citizenship, as conveyed through the teaching of history and geography that is based on a vision of the nation-state with its clearly defined spatial patterns and hegemony over a territory, is relevant in the context of globalization and supranational structures.

* Antoine Bailly. "Education for new forms of citizenship through history and geography: A theoretical approach" in *Prospects*, vol. XXVIII, no. 2, June 1998.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Implications

History, particularly the history of French Canada and of ***la Francophonie****, must have a major place in the Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students because of its potential for identity formation, legitimizing the existence of minority groups, the development of thinking and values, and citizenship preparation.*

History outcomes in the Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students should:

- *include the transmission, sharing and upholding of common values and moral faculties, and the integration of individuals into their community (collectivity) and into the body politic (citizenry)*
- *engage students in constructing knowledge and meaning as a tool for developing thinking skills, including critical thinking, analysis and reflection*
- *support the development of ethical citizens actively engaged in the democratic process and prepared to live with others in a Canadian and global pluralistic society*
- *prepare students for the twenty-first century world system and take into account new political and civic institutions at the community, regional, nation-state, supranational and global levels.*

Geography

Laville and Dionne (*Rapports*, p. 82) define geography as a science dealing with the spatial organization of societies that allows individuals to understand the relationships between themselves and their habitat in order to be well-informed and make judicious decisions regarding the use of the space and place they occupy.

Laurin and Klein (*Rapports*, p. 82) underline the need for students to acquire a territorial conscience, by:

- knowing the extent and composition of the space and place their community (society) occupies
- understanding how this space and place are utilized and managed in order to be able to make choices and act wisely
- developing a sensitivity and attachment to the place they belong to and its heritage.

This knowledge will eventually allow students to actively engage in creating local enterprises and in protecting their environment. In doing so, students will come to identify strongly with their community.

Laurin (*Rapports*, p. 84) suggests teaching and learning in response to a specific problem regarding the use of space in a given community. Results of school projects in France (*Rapports*, p. 129) show that social and collective identity is developed through active and meaningful exploration of one's town/city. Brunswic (*Rapports*, p. 129) indicates that town dwellers cannot be made into citizens without having a good understanding of their own city. The integration of information and communication technology, as well as an examination of the values it conveys, are also recommended (*Rapports*, p. 85).

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Audiger includes social space and human creativity in the study of geography (*Rapports, p. 84*). Deir proposes the geography of social concern, which goes beyond geographic information to include costs and benefits of decisions (*Rapports*, p. 84). Audiger (*Rapports*, p. 83) proposes that geography go beyond its old mandate – the transmission of a shared vision of memory, territory and power – to analyze and develop understanding of contemporary phenomena. Laurin and Klein support the concept of geography education for the planet (*Rapports*, p. 84).

Bailly (*op. cit.*) questions whether modern (present) citizenship, as conveyed through the teaching of history and geography that is based on a vision of the nation-state with its clearly defined spatial patterns and hegemony over a territory, is relevant in the context of globalization – which has brought economic liberalism, free trade, international agreements, new operational rules, interdependence, regional structures, rapid movement, mobility and fragmentation – and sustainable development.

Implications

Geography should have an important place in the Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone education because of its potential to develop affective, social and spatial identification to a place and a people, and its potential to prepare citizens to act responsibly toward their space and environment.

Geography outcomes in the Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students should:

- *prepare students to make judicious use of space, by developing an understanding of space and place, encouraging identification to and linkages with the local community, and fostering territorial and social consciousness locally and globally*
- *engage students in hands-on discovery and examination of real-life situations, and in problem solving at the community and global levels*
- *include critical use of information and communications technology*
- *prepare students for the twenty-first century world system, and define what spatial patterns at the community, regional, nation-state, supranational and global levels need to be learned.*

BEST COPY AVAILABLE

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Section 4

How citizenship education can contribute to the development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for the education of Francophone students living in a minority milieu

This section deals with citizenship education from a Francophone perspective. The first part contains selected findings (excerpts) from *Éduquer à la citoyenneté - Rapports annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98* (Conseil supérieur de l'éducation, Québec, October 1998). This annual report, referred to hereafter as *Éduquer*, was used here because it sheds light on the question of citizenship from an authentically French perspective. In addition to being timely, it contains an extensive list of recent French documents and field consultations.

The second part attempts to shed light on citizenship education for Francophone students living in a minority environment. However, there is little research available on citizenship education for students in a minority environment.

Citizenship education

The context: Changing assumptions regarding citizenship in a changing world

Following are some current ideas about citizenship (*Éduquer*, p. 14):

- An overemphasis on individual rights leads to a passive citizenship that lacks responsibility to the community. A certain degree of citizen participation and other virtues are necessary to protect democracy and the rights inherent in it.
- Certain economic and social conditions allow individuals to gain access to full citizenship so they are able to exercise their rights and participate in society.
- Understanding global challenges and the development of a civic conscience transcending national frontiers are part of citizenship.
- The notion of being able to live together in a pluralistic society is also an important component of citizenship.

Profound changes in the world contribute to the evolution of the concept of citizenship; e.g., the calling into question of the nation-state, the weakening of the welfare state and the resulting impact on the poor, the movement of populations and the growth of cultural pluralism, the economic globalization that has disturbed the world order and limits on the sovereignty of nation-states. This period of post-modernism and fragmentation affects the capacity of nation-states to preserve democracy and social cohesion. Individuals are often at a loss (*Éduquer*, p. 15).

Four major challenges that democracies face have an impact on citizenship education (*Éduquer*, p. 17-18):

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

- *Public disinterest in civil life and apathy.* Individuals concentrate on their private lives and on consumerism. They are reluctant to take part in decisions and actions related to the civil domain and no longer adhere to the "*projet politique*"*, which was the source of collective identity, commitment and rallying. Governments reinforce this trend by submitting to the requirements of the global economy and globalization and disengaging from their social role. Institutions are finding it difficult to assume their role of socialization and integration. This raises the question of whether the education system should take on the role that institutions are no longer able to fulfill.

  * Projet politique : Direction, programs and actions taken by a government according to its vision and values.

- *Social and economic inequalities* are a threat to social cohesion and to the ideals of equality, freedom and justice. These inequalities may lead to cultural and ethnic fragmentation of the "excluded", who find security in closed identities and claims.
- *The challenge of living together in a pluralist society* forces a rethinking of citizenship. The co-existence of a plurality of values and lifestyles and being able to live together in modern democratic society are not "givens". There are many instances of intolerance, violence and the absence of collective communication that support this statement. To ensure social cohesion and protect democracy, the state has to reconcile cultural diversity with a sense of belonging to a community.
- *World interdependence* and world challenges, as well as a heightened sensitivity to these phenomena and to the international scene, necessitate an openness to the world and to understanding and shaping it in order to preserve fundamental values, such as democracy, peace, individual fulfillment, environmental protection and equality for all.

Defining citizenship and its goals

New or full citizenship in a democracy is defined as being active, responsible and able to live together (*Éduquer*, p. 14).

1. New or full citizenship involves a balance between rights and responsibilities that requires (*Éduquer*, p. 23):

   - participation of citizens in public life at the national level and at other levels where civil life is shaped
   - citizens to have the ability to critically evaluate and intelligently call into question political decisions and orientations, debate their ideas and those of others, and listen with an open mind.

2. New or full citizenship involves a living together as a society that reconciles diversity with a sense of belonging to the community. This requires a shared civil code, based on adherence to democratic values – equality, justice, freedom, respect for others, solidarity, responsibility, respect for laws and institutions – and a will to live in a pluralistic society. Citizenship must be rooted in the community, in a shared civil space and public or common culture – with a present, past and future. It must allow for dialogues, where tensions, differences, divergences and changes are fully acknowledged and debated. Culture cannot be separated from civil space,

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

and the asserting of individual identities and particularisms cannot be excluded (*Éduquer*, pp. 24-25).

Full citizenship requires that inequalities be addressed to give access to "the excluded". Institutions must promote social equality and adhere to this vision in their policies and practices (*Éduquer*, p. 25).

The development of a sense of belonging, shared by the whole of society, rests more and more upon the establishment of a public and common space. Defining the common public heritage, which sustains social cohesion in an open and pluralistic society (*Éduquer*, p. 37), and finding a balance between the transmission of a heritage around which people rally and a growing pluralism (*Éduquer*, p. 35) are the main challenges of education.

Citizenship education goals for students include (*Éduquer*, pp. 25-27):

- to achieve a clear understanding of the individual's responsibility, in order to ensure that a civil society that works well is also just and equitable
- to develop a capacity for active and enlightened participation of citizens, which contributes to society's evolution and transformation
- to adhere to democracy, by understanding institutions; rules, democratic values, rights and responsibilities; active and enlightened participation of all; critical thinking, and the capacity to speak and debate and manage conflicts in nonviolent ways
- to adhere to pluralism, by being open and respectful of others
- to recognize and accept the inherent differences in society, and construct a strong enough personal identity to avoid distrust of others
- to be committed to the community, to values – equality, solidarity, sharing, responsibility – and to the construction of a public civil space that recognizes a common cultural heritage.

Citizenship education and history

Citizenship education is not limited to history, but history plays a major role in it. The content of citizenship education – political institutions, charters, cultural heritage, values – and the approaches to teaching it are still being debated. Citizenship education does not happen through the transmission of historical knowledge. It requires that students reflect on the past and construct their own interpretations; confront viewpoints; and consider the relative merits of different historical, cultural and geographical contexts (*Éduquer*, p. 42).

History and the teaching of factual knowledge are being called into question in the post-modern era. In the modern era, history played an important role in the construction of the state which included the idea that people could build a future different from the past based on progress and with improved conditions. Post-modernism calls into question all the traditional scientific, philosophical, social and moral foundations and values of our culture. It claims that there is no such thing as objective or neutral knowledge and that all knowledge and reality are subjectively constructed (*Rapports*, pp. 118-119). Questioning one's reality and the world's reality is a promising approach to citizenship education (*Rapports*, p. 122).

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Citizenship education through pedagogical approaches

Schools can become centres for learning and for the practice of citizenship inasmuch as they put more energy into developing than informing (*Éduquer*, p. 45) and practise what is being taught (*Éduquer*, p. 75). Active pedagogical approaches and practices are recommended for the "classroom as community."

Elements of citizenship pedagogy include: interaction; participation; respect for diverse viewpoints and individual capacities; situations where there are proposals, discussions, arguments, decisions, projects, responsibilities and rules for being together; approaches, such as teamwork and cooperative learning; and approaches based on projects, differences and discovery (*pédagogie du projet, de la différence, de la découverte*).

The school culture must also provide a positive environment for the development of citizenship, where students can practise values, exercise rights, assume responsibilities and participate in frequent and varied extracurricular and community activities and projects. Experiencing what one learns is an essential component of successful citizenship education (*Éduquer*, p. 46).

According to Audiger and Lagelée (*Rapports*, p. 95), concepts are tools forged by people to understand the world, interpret it and act upon it. Practices linked to the teaching and analysis of concepts are important for citizenship education and involve at least three phases:

1. a concept's meanings and varied usages are identified
2. the legal elements are determined
3. the relationships among different elements are identified.

Classroom materials developed by Kabano, Côté and Marzouk (*Rapports*, p. 108) focus on the role of the school, and on topics related to citizenship education and cultural diversity. They also include conceptual development and experiential and cooperative approaches.

Audiger and Lagelée (*Rapports*, pp. 114-115) identify citizenship education in terms of:

- cognitive competencies – those related to collective life, the state, democracy and its institutions; those related to contemporary world culture and history; those related to thinking, evaluating, debating; and those related to the rights of the individual in a democratic state
- affective competencies and values – those related to adherence to and valuing of democratic principles and virtues; and those related to civic participation and action.

Citizenship education for francophone students living in a minority environment

Francophone school governance and the notion of community schools are very much in line with the ideals of active community citizenship. For Francophones, education is one area where citizens living in a minority environment can fully exercise their citizenship (*Rapports*, p. 111). It provides a good basis for the development of a successful citizenship education program. The exploration of one's community as an important approach in geography and citizenship building has

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

already been mentioned in this document. Francophone students need to discover all dimensions of their community so that they can understand and evaluate these dimensions, know the impact on them and act accordingly.

At this time when the role of the state is changing, as is the whole world, it is more difficult for citizens to sustain loyalty to the state. Therefore, it is essential for students living in a minority environment to develop self-confidence and loyalty to their cultural community, and to civic, social and moral values (*Rapports*, pp. 111-112).

Hébert (*Rapports*, pp. 141, 142) notes the heterogeneous nature of the Francophone community in a minority environment, with its variety of cultures and races, and the complementarity of citizenship education and intercultural education. Hébert quotes three studies (*Rapports*, pp.146-147) that show generational differences in terms of attachment, social civic participation and identity construction. Immigrant parents use and develop attachment to their cultural group and remain somewhat estranged from the new society. Young people develop a certain distance from the ethnic group and acquire a greater sensitivity to citizenship than the first generation.

Pagé (*Rapports*, p. 142) indicates that pluralistic citizenship involves intercultural harmony, interaction and relationship, participation and civic commitment, better understanding of cultures, and state support for individuals in their cultural efforts. He states that the new citizenship calls on intercultural relations and participation among individuals to focus on their common interests and not on their respective cultures. He adds that a multicultural society must recognize and accept its complex collective identity as defined by references which encourage unity and reflect its diversity.

For Hébert (*Rapports*, pp. 143-145), citizenship in a multicultural, post-modern, multinational society includes multiple identifications, mobility, openness, diversity and social participation. This type of citizenship focuses on identity and social participation. Hébert proposes four interrelated pedagogical principles: the complementary nature of people's rights and responsibilities, respect and acceptance of diversity, collective identity shaping based on dialectic and participation, and development of a cultural conscience and competencies. Hohl (*Rapports*, p. 146) indicates that some teachers may have difficulty being open to diversity because of their own experiences as members of a minority group.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Implications

Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students should:

- *reflect the role of history, the construction of knowledge, and the development of critical thinking, sound judgment, listening, speaking and debating competencies as major contributors to citizenship education*
- *address the notion of asserting differences (**pédagogie de la différence**) as a promising trend for dealing with pluralism*
- *support active, participatory, project-based and discovery approaches and the practice of rights and responsibilities in the classroom, at home, at school and at the community level*
- *support the development of skills for living together, and the development of social cohesion through adherence to common democratic, societal and cultural values.*

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Section 5

Orientations and approaches in social studies for meeting the needs of Francophone students living in a minority milieu

This section, which is not exhaustive, deals with some orientations and approaches that are promising for Francophone students living in a minority milieu.

Orientations and approaches

In Section 3 of this document, the importance of active and meaningful exploration of one's community in all its dimensions is noted as a potential builder of social and collective identity and belonging (*pédagogie du lieu et pédagogie de la decouverte*). The context within which students live – their own community – is significant for identity building and citizenship development. Students construct their identity according to their own perceptions of themselves and the perceptions that others have of them. This is particularly important for students living in a Francophone environment, for it is the milieu that grants them their minority feeling/status. By exploring their community, students come to understand the impact it has on them, evaluate their position and discover what needs to be done (*Rapports*, p. 128).

The role and mandate of Francophone schools as centres for cultural and community integration and building is discussed in Section 1. Partnership between schools and community institutions contributes to the building of a common, shared, collective cultural identity, and fosters students' affective development (security, renewal, openness), autonomy and empowerment (*Rapports*, p. 130 – Pédagogie communautaire). Approaches should support community and student participation in authentic and varied community projects, activities, actions and community service. These could include case studies involving real issues, problem solving, simulations, group work, cooperative actions, visits, role playing, use of local experts and authentic documents, analysis, and a variety of reports (*Rapports*, p. 131).

In search of a model that is holistic and sensitive to the different variations of the "mother tongue," Cazabon (*Rapports*, p. 137) proposes a mother tongue teaching-learning approach (*didactique*) that includes three major fields – language, thought and culture within a constructivist approach. Hébert (*Rapports*, p. 138) indicates that this model allows for interdisciplinary integration and the addition of a fourth field, namely social studies/citizenship education and its fundamental concepts.

Hébert (*Rapports*, pp. 147-148) suggests that Francophone schools try to help students become global citizens, without losing their roots, and participate actively in their local community as well as in the nation's life. The mission of education is to help students achieve fulfillment and autonomy. Ouellet and Benoit (*Rapports*, pp. 149-151) suggest that, to develop responsible citizenship competencies within a global perspective, schools must pay attention to their policies, climate, *pedagogies*, approaches and practices. Schools must ensure that students have the benefit of active, meaningful, concrete experiences; a variety of pedagogical approaches and techniques, content and values; the practice of democracy; participation in classroom, school and community activities; and continued professional development and evaluation.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

The UNESCO Delors Commission (*Rapport*, p. 152) suggests that programs and *pedagogies* should rest upon four bases:

- to learn to know
- to learn to do
- to learn to live together
- to learn to be.

Hébert (*Rapports*, p. 153) stresses that the survival of the Francophone community depends on its ability to live together with others in Canada and in the world – to know and understand others and be able to negotiate with them. The future of the community rests on its capacity to take charge, have autonomy and awareness, have good judgment, be empowered, have cooperative skills and be able to face up to challenges.

The importance of the constructivist theory for Francophone students is mentioned several times in this document. Construction of identity and culture for students in a minority environment is mentioned in the findings in Section 1. Culture and language are intrinsically related, and construction of meaning is the basis for teaching and learning in the Cadre commun de résultats d'apprentissage en français langue première (M-12). Construction of historical knowledge and understanding, and constructing interpretation of the past and of the present to prepare for citizenship in a post-modern society are mentioned in the research in Sections 3 and 4.

Implications

Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students should support approaches that engage students in exploring community and in establishing partnerships with the community.

Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students should support a constructivist approach to learning as a means to facilitate the integration of language development.

Outcomes for the Western Canadian Protocol Social Studies Common Curriculum Framework (K-12) for Francophone students should support pedagogical approaches and practices that help to develop active, responsible and participating citizens who know how to be, how to act and how to live together.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

SO

Aperçu de recherches

en vue de l'élaboration du *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12)*

du Protocole de l'Ouest canadien pour l'éducation francophone

Août 1999

Alberta LEARNING

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Aperçu de recherches en vue de l'élaboration du *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12)* du Protocole de l'Ouest canadien pour l'éducation francophone.

ISBN 0-7785-0664-9

1. Sciences sociales – Étude et enseignement – Alberta. 2. Sciences sociales – Étude et enseignement – Colombie-Britannique. 3. Sciences sociales – Étude et enseignement – Manitoba. 4. Sciences sociales – Étude et enseignement – Saskatchewan. 5. Sciences sociales – Étude et enseignement – Yukon. 6. Sciences sociales – Étude et enseignement – Territoires du Nord-Ouest.
I. Titre. II. Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) du Protocole de l'Ouest canadien pour l'éducation francophone.

H62.5.C2.A333 1999 300.7

La version anglaise du document s'institule « Overview of Related Research to inform the Development of the Western Canadian Protocol Social Studies (K-12) Common Curriculum Framework for Francophone Education ».

Copyright © 1999, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministère d'Alberta Learning, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton, Alberta, Canada, T5K 0L2. Tous droits réservés.

Tous les efforts possibles ont été faits pour retrouver la source de chaque extrait. Veuillez signaler toute erreur ou omission à Alberta Learning.

Le détenteur des droits d'auteurs autorise la reproduction du présent document, en partie ou au complet, à des fins éducatives et sans but lucratif.

Préface

Le présent document a pour objectif de soutenir l'élaboration du Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) du Protocole de l'Ouest canadien pour les élèves francophones vivant en milieu minoritaire. La plupart des données présentées ici proviennent de trois documents qu'on peut consulter à la bibliothèque de Alberta Learning :

- *Rapports entre apprentissage, identité, communauté, citoyenneté et l'enseignement des sciences humaines favorisant un public scolaire francophone en milieu minoritaire.* Version préliminaire. Yvonne Hébert, Daniel Buteau et Renée Delorme. Novembre 1998. (Ci-après appelé « *Rapports* ».)
- *Facteurs sociaux, culturels, linguistiques et éducatifs relatifs à l'éducation en Alberta francophone - Bibliographie synthétique.* Diane Masny et Annie Bourret. Mars 1998. (Ci-après appelé « *Facteurs* ».)
- *Affirmer l'éducation en français langue première en Alberta : fondements et orientations.* Direction de l'éducation française, Alberta Education. Novembre 1998. (Ci-après appelé « *Affirmer* ».)

Le présent document donne un aperçu de ces trois documents, sans toutefois les résumer individuellement. Les implications qu'il propose se fondent sur les données présentées dans les pages suivantes. Ces implications ne sont pas toujours incluses dans les trois documents sources. Bien que ce document émane de la *Direction de l'éducation française* du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta, les implications qu'il contient ne sont pas nécessairement entérinées par ce ministère. Elles sont proposées uniquement à titre d'information pour appuyer l'élaboration du Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour l'éducation francophone.

Alberta Learning tient à exprimer sa gratitude aux auteurs des documents cités ci-dessus. Leur vaste connaissance, leurs compétences de chercheur, leur engagement envers ce dossier d'une grande complexité, leur jugement éclairé et leur travail considérable (effectué dans des délais parfois très serrés) nous ont permis de rédiger le présent document. Nous remercions tout particulièrement Madame Diane Masny (Université d'Ottawa), Madame Yvonne Hébert (University of Calgary) et Monsieur Yvon Mahé (Direction de l'éducation française, Alberta Learning), qui ont coordonné la recherche préalable et la rédaction des trois publications précitées.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Remerciements

Alberta Learning tient à remercier les personnes suivantes qui ont contribué au développement et à la production de ce document.

AUTEURE

Denise Stocco
Administratrice de programmes
Direction de l'éducation française

TRADUCTRICE

Annie Robberecht

RÉVISEURS

Membres de l'équipe de sciences humaines du Protocole de l'Ouest canadien

Alberta Learning – Direction de l'éducation française remercie aussi les personnes suivantes pour leur participation à ce projet : Marcel Lavallée, révision; Jocelyne Bélanger, édition; et Marthe Corbeil, traitement de texte.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

TABLE DES MATIÈRES

Préface iii

Remerciements v

Première partie : *Les besoins particuliers des élèves francophones vivant en milieu minoritaire et les besoins des communautés francophones dans le contexte de l'article 23 de la* Charte canadienne des droits et libertés

Cadre historique 1
Article 23 2
Besoins des élèves 2
Langue 3
Identité 6
Culture 9
Communauté 12

Deuxième partie : *Les tendances des programmes d'études offerts en français (études sociales, sciences humaines, histoire, géographie, education civique ou à la citoyenneté)*

Tendances 15

Troisième partie : *Comment les programmes d'histoire et de geographie peuvent contribuer à l'élaboration du Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) du Protocole de l'Ouest pour assurer l'education des élèves francophones vivant en milieu minoritaire*

Histoire 17
Géographie 19

Quatrième partie : *Comment l'éducation à la citoyenneté peut contribuer a l'elaboration du Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) du Protocole de l'Ouest pour les élèves francophones vivant en milieu minoritaire*

Éducation à la citoyenneté 21

Cinquième partie : *Pour des orientations et des approches en sciences humaines permettant de répondre aux besoins des élèves francophones vivant en milieu minoritaire*

Orientations et approches 27

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Première partie

***Les besoins particuliers des élèves francophones vivant en milieu minoritaire et les besoins des communautés francophones dans le contexte de l'article 23 de la* Charte canadienne des droits et libertés.**

Cadre historique

Aux termes de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* (AANB) de 1867, l'éducation relève de la compétence des gouvernements des provinces. L'article 93 de l'AANB identifie des droits qui doivent être accordés à des groupes religieux, mais demeure silencieux sur les droits et besoins des groupes linguistiques. On estime probablement, à l'époque, que la clause relative aux droits religieux protège les droits linguistiques des francophones, puisque la vaste majorité des Canadiens français sont catholiques et vivent au Québec, dans des communautés homogènes.

Dans les provinces où la langue de la majorité était et demeure l'anglais, les gouvernements ont souvent été en faveur d'une politique d'assimilation à la culture de la majorité et ont adopté des lois limitant l'usage du français à l'école (*School Act of Manitoba*, 1890; By-law No. 17, 1912 en Ontario; *North West School Act*, 1901). En l'absence de reconnaissance officielle, la famille, la communauté et les conseils scolaires locaux furent les seules ressources permettant de dispenser des services d'éducation en français dans l'Ouest. Dans les années 1960, le mouvement de consolidation des districts scolaires ruraux au sein de commissions scolaires régionales a porté un dur coup à l'autonomie locale. Les petites communautés francophones furent placées en situation minoritaire et ont perdu le contrôle des décisions relatives à l'éducation des élèves francophones. (*Rapports*, p. 6-7).*

* Voir la note de la préface. Les trois sources principales ayant servi à la préparation du présent document (*Aperçu*) sont citées sous leurs formes abrégées : « *Rapports* », « *Facteurs* » et « *Affirmer* ».

À cause des facteurs ci-dessus parmi d'autres – culture véhiculée par les médias nord-américains, urbanisation, mariages exogames et faible taux de fécondité des femmes francophones de l'Ouest (en dessous du seuil de remplacement des générations – *Facteurs*, p. 3), le pourcentage de la population canadienne parlant le français hors Québec continue à diminuer. En 1951, 7,3 % avaient le français comme langue maternelle. En 1996, le nombre est tombé à 4,5 % au Manitoba, à 2 % en Saskatchewan; à 2,1 % en Alberta; à 1,5 % en Colombie-Britannique; à 2,2 % dans les T.N.-O. et à 3,8 % au Yukon. Le pourcentage de personnes parlant le français à la maison est encore plus faible (*Rapports*, p. 4).

En 1960, pour faire contrepoids au nationalisme québécois, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme a recommandé d'accorder plus d'importance et un plus grand rôle aux communautés francophones hors Québec. En 1982, la *Charte canadienne des droits et libertés* reconnaissait le caractère bilingue et multiculturel du Canada (*Rapports*, p. 6-8). Ces mesures ont engendré un climat plus favorable à l'éducation des francophones à l'extérieur du Québec. Au cours des années 1990, l'école francophone est devenue réalité dans plusieurs provinces, grâce à la participation active des parents et des collectivités.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Article 23

L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* garantit aux enfants des parents qui appartiennent à une minorité francophone ou anglophone le droit de recevoir leur instruction dans leur langue maternelle aux niveaux primaire et secondaire. Le terme « instruction » englobe un milieu et des valeurs (*Rapports*, p. 10). En 1990, dans le jugement *Mahé c. Alberta*, la Cour suprême confirme que l'article 23 est destiné :

- à préserver les deux langues officielles et les deux cultures qu'elles représentent; et à assurer l'épanouissement de ces deux langues;
- à remédier à l'érosion linguistique et culturelle des minorités; et
- à créer des structures institutionnelles telles que la gestion scolaire pour réaliser l'intention de l'article 23 de la *Charte*. (*Affirmer*, p. 7, 22-23)

Les écoles francophones et la gestion des écoles sont les principales structures institutionnelles permettant de réaliser l'intention de l'article 23 (*Affirmer*, p. 23). La transmission de la langue et de la culture française et la résistance à l'érosion des communautés francophones font partie intégrante du mandat, de la vision et de la mission de l'éducation en français langue première (*Affirmer*, p. 10).

Besoins des élèves

Compte tenu du contexte historique de l'article 23 et de la réalité actuelle, les élèves francophones qui évoluent en milieu minoritaire ont des besoins particuliers :

- atteindre un niveau de compétence élevé en anglais et en français;
- maintenir son estime de soi en tant que francophone;
- former une identité culturelle positive;
- s'intégrer à une communauté francophone authentique;
- accéder aux littératies essentielles à l'acquisition de la langue, au développement cognitif et au développement de l'identité, de la culture et de la communauté. (*Affirmer*, p. 23)

Les pages suivantes traitent de la langue, de l'identité, de la culture et de la communauté. Par souci de clarté et bien qu'ils soient étroitement liés, ces sujets sont abordés séparément. Les implications présentées à la fin de chaque partie renvoient toutes à la question plus vaste de l'éducation francophone et doivent donc être considérées dans ce contexte global.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Langue

Les élèves francophones doivent atteindre un niveau élevé de compétence linguistique tant en français qu'en anglais.

Selon Landry, Allard et Théberge, le foyer et l'école jouent un rôle important dans le maintien de la langue française en milieu minoritaire, et il existe une corrélation positive entre l'estime de soi et le sentiment d'appartenance chez les jeunes francophones minoritaires (*Facteurs*, p. 15). Carey et Cummins (*Facteurs*, p. 15) notent que même lorsqu'il s'agit d'une langue minoritaire, la langue maternelle bien maîtrisée a des répercussions positives sur l'acquisition d'une autre langue. Cependant, rien ne garantit l'acquisition, le maintien et la transmission du français en milieu minoritaire.

La tendance à la hausse des mariages exogames (entre une personne francophone et une personne non francophone) compromet la transmission du français à la maison. En 1991, 78 % des jeunes Franco-Albertains (âgés de 0 à 4 ans) venaient de foyers exogames (*Facteurs*, p. 21). Dubé et Laberge rapportent que les enfants de seulement un couple exogame sur dix seront bilingues, les neuf autres seront unilingues anglais (*Facteurs*, p. 20). Le taux croissant d'exogamie se traduit par un taux croissant d'assimilation. Aujourd'hui, la plupart des enfants qui fréquentent les écoles francophones apprennent le français à la maternelle; les familles ont de plus en plus de difficultés à assumer un rôle dans la transmission du français.

La présence écrasante de la langue et de la culture nord-américaines et le statut ou la valeur socioculturelle moindre du français dans l'Ouest ont une incidence négative sur le développement linguistique et le succès des élèves. Parmi les jeunes francophones, la décision d'utiliser le français ou l'anglais s'effectue d'après les critères suivants :

- leur perception de la vitalité relative de la langue;
- leur perception du statut et de la vitalité du groupe culturel;
- la visibilité de la langue et de la culture. (*Facteurs*, p. 22)

Landry, Allard et Hébert (*Facteurs*, p. 17) indiquent que les élèves peuvent adopter la langue de la majorité à cause de l'attrait puissant qu'elle exerce et du sentiment d'ambiguïté éprouvé par les francophones à l'égard de leur groupe linguistique (et du sentiment de ne pas maîtriser la langue qui se traduit par une faible estime de soi). Toutes ces caractéristiques appartiennent au bilinguisme soustractif.

Le bilinguisme soustractif se manifeste lorsque, dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu minoritaire, la langue seconde remplace graduellement la langue première dans la vie quotidienne. Les deux langues sont en concurrence, la langue la plus prestigieuse remplaçant la langue maternelle et l'affectant négativement (*Affirmer*, p. 19). Le bilinguisme soustractif se trouve souvent chez les élèves dont la langue première n'est pas la langue majoritaire (dominante) (*Affirmer*, p. 19). Par exemple, les résultats obtenus par les élèves francophones de 9e année au Manitoba, au Nouveau-Brunswick et en Ontario aux tests du *Programme des indicateurs de rendement scolaire* (PIRS) en lecture et en écriture en 1993-1994 étaient inférieurs à ceux des élèves écrivant en anglais et inférieurs à ceux

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

des élèves francophones du Québec (Gérin-Lajoie, p. 2)*.

* Diane Gérin-Lajoie, Normand Labrie et Denise Wilson. *Étude interprétative des résultats obtenus par les élèves franco-ontariens en lecture et en écriture aux tests de niveaux provincial et national*. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Toronto. Juin 1995.

Les résultats des élèves francophones aux tests PIRS en lecture et en écriture en 1998 sont plus bas au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et chez les autres groupes francophones hors Québec (dont l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Île-du-Prince-Édouard, le Manitoba, la Saskatchewan, Terre-Neuve et le Labrador, les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon), que ceux des élèves francophones au Québec, excepté pour le niveau 5. Les résultats des élèves anglophones au Québec sont équivalents à ceux des élèves anglophones dans le reste du Canada.

L'éducation francophone a pour but de développer un « bilinguisme additif », c'est-à-dire l'apprentissage d'une langue seconde qui contribue à la maîtrise de la langue première. L'élève vit une expérience enrichissante, car les deux langues et les deux cultures coexistent dans son esprit de façon complémentaire et positive (*Facteurs*, p. 17). Hamers et Blanc (*Facteurs*, p. 17) estiment que le bilinguisme additif est possible pour les minorités quand la langue maternelle peu prestigieuse est valorisée par le milieu familial et le milieu scolaire. Cummins (*Facteurs*, p. 17) suggère d'offrir le plus d'expériences possible aux jeunes dans leur langue maternelle. Pour Allard et Landry (*Facteurs*, p. 22), le bilinguisme additif n'est possible en milieu minoritaire que si la qualité et la quantité des contacts en langue maternelle peuvent compenser les pressions sociales visant l'apprentissage de la langue dominante. C'est une des raisons d'être des écoles francophones.

De nombreuses études font état de l'influence positive du bilinguisme additif sur le développement cognitif (*Facteurs*, p. 17). Lambert, Cummins et Landry (*Affirmer*, p. 19) rapportent qu'une certaine compétence linguistique dans la langue première est essentielle à la réussite scolaire et permet d'acquérir un bilinguisme additif. Les élèves qui ont atteint le niveau de compétence attendu dans la langue première peuvent l'utiliser « sans bénéfice du contexte ». Ils peuvent comprendre les messages, générer leurs propres idées, les manipuler, les relier entre elles et les exprimer avec compétence et aisance.

Quand les élèves ont acquis ces compétences dans deux langues, ils accèdent à « un bilinguisme cognitivement et académiquement bénéfique » (Masny, citée dans *Affirmer*, p. 19). Pour Carey (*Facteurs*, p. 17-19), les élèves qui n'ont pas un bon niveau de compétence dans leur première langue sont moins aptes à maîtriser leur habileté à communiquer dans une deuxième langue. La maîtrise linguistique et le développement cognitif sont indissociables : les mauvais résultats dans un domaine correspondent généralement à de mauvais résultats dans l'autre domaine.*

* Recherche citant Bloom et Drathwol (1977), Chamot (1981), Skinner (1985) dans *Cadre conceptuel des programmes de français à l'élémentaire/Lignes directrices - Français langue maternelle*, Language Services Branch, Alberta Education, 1987.

Les théories relatives au bilinguisme additif et soustractif s'appliquent aux élèves dont la première langue au foyer est le français et qui

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

apprennent l'anglais (langue majoritaire) en tant que langue seconde. Les études citées ne parlent pas du bilinguisme pour les catégories d'élèves ci-dessous :

- les élèves issus de couples exogames (qui constituent la majorité des élèves qui fréquentent actuellement les écoles francophones);
- les élèves dont la langue maternelle est l'anglais et qui acquièrent le français en tant que langue seconde;
- les élèves qui apprennent à la fois l'anglais et le français.

Il est évident qu'il faut poursuivre les recherches dans ces domaines.

Les élèves doivent accéder aux littératies essentielles à l'acquisition de la langue, au développement cognitif, à l'affirmation de l'identité, et à l'intégration culturelle et communautaire. Pour Masny (*Facteurs*, p. 50), la littératie est un ensemble d'habiletés, d'attitudes, de valeurs et de comportements liés aux façons de parler, de lire, d'écrire et d'agir; et à la façon dont on véhicule et on comprend l'information complexe dans les situations de communication authentiques, à l'oral et à l'écrit, dans divers textes et contextes (*Affirmer*, p. 20). Cette définition, étroitement liée au concept de bilinguisme additif, met l'accent sur le rôle traditionnel assigné à l'école quant au développement linguistique et cognitif des élèves (littératie scolaire – *Affirmer*, p. 21); elle inclut l'acquisition de la capacité d'analyse ou pensée conceptuelle et l'esprit critique (littératie critique – *Facteurs*, p. 50). La littératie est le facteur principal de la réussite scolaire (*Facteurs*, p. 20).

Les recommandations visant l'amélioration des résultats des élèves francophones en lecture et en écriture aux épreuves du *Programme des indicateurs de rendement scolaire* PIRS* notent, parmi d'autres facteurs :

- l'interdépendance intrinsèque de la langue et de la culture – la langue étant un véhicule culturel;
- les principes métacognitifs et l'enseignement stratégique – la construction du sens – comme formant la base de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

* *Rapports - Projet interprovincial en lecture et en écriture.* Marie Josée Berger, University of Toronto et Marielle Simon, Université d'Ottawa.

Le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* répond à cette recommandation. L'élaboration du Cadre commun repose sur six principes d'apprentissage de la psychologie cognitive. La construction du sens au moyen de stratégies de planification et de gestion de l'apprentissage est intégrée tout au long du Cadre commun.

* *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année)*, Septembre 1996. (p. viii)

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

BEST COPY AVAILABLE

Implications

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones :

- *doit soutenir la réalisation d'un niveau élevé de compétence linguistique en français et en anglais et de compétence cognitive (bilinguisme additif/littératie cognitive-linguistique);*
- *devrait fournir une gamme de situations et de contextes; et multiplier, pour les élèves, les occasions d'utiliser activement le français;*
- *devrait assurer qu'il y ait corrélation entre les résultats de communication dans le Cadre commun de résultats d'apprentissage en français langue première (M-12) et le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines.*

Identité

L'élève francophone doit acquérir une identité culturelle positive – et notamment l'estime de soi en tant que francophone. Le développement de l'identité totale n'est pas le sujet de cet « Aperçu ».

La formation de l'identité a recours à un processus relevant à la fois de la réflexion et de l'observation (*Facteurs*, p. 11). Durant ce processus, un individu se juge d'après certaines comparaisons et selon des critères qui lui semblent pertinents. Il évalue également la façon dont les autres le jugent en fonction de ses propres perceptions envers eux et d'autres critères pertinents. Pour les adolescents appartenant à des groupes minoritaires, la formation de l'identité comprend une dimension supplémentaire qui met en jeu leur propre groupe et la société dominante. Ils ont donc, selon Phinney et Rosenthal (1992), la difficile tâche d'avoir à intégrer leur identité ethnique à leur identité globale (auteurs cités dans *Facteurs*, p. 11).

L'identité ethnique, qui se réfère au bagage culturel transmis par la famille et la société, se compose d'éléments tels la religion, la langue, les coutumes et une certaine histoire (Lapointe et Cardinal, citées dans *Rapports*, p. 10). Pour les groupes minoritaires, l'identité ethnique inclut aussi un rapport de force entre le groupe minoritaire et la collectivité dominante – le groupe domine devant revendiquer et négocier l'expression de son ethnicité avec celle-ci. (Lapointe et Cardinal, Juteau-Lee, citées dans *Rapports*, p. 18, 19). Parfois, une certaine mentalité de victime fait partie de la « culture de minoritaire » (*Rapports*, p. 19).

Pour Hamers et Blanc (*Facteurs*, p. 11), il existe deux niveaux d'identité ethnique ou culturelle. Au niveau individuel, l'enfant acquiert par rapport à son milieu socioculturel un mécanisme psychologique qu'il utilise pour construire la dimension de sa personnalité au sein du groupe culturel ou ethnique. Au niveau collectif, le groupe est perçu comme une entité en soi. Par exemple, la défense des droits linguistiques est au cœur de l'identité des francophones du Canada. Hébert (*Facteurs*, p. 11) indique que la quête d'identité des enfants de groupes minoritaires non visibles, est encore plus difficile.

Les élèves des groupes minoritaires vivent des contradictions chaque jour. Ils appartiennent en effet à un groupe culturel dominé sur le plan socioculturel et politique, tout en participant à la culture dominante; et

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

ils sont touchés par le rapport de force qui oppose les deux groupes. La Commission nationale d'étude sur l'assimilation (*Rapports*, p. 23) rapporte ainsi que « les autorités publiques refusent de reconnaître officiellement la langue française, tandis que leurs parents la leur imposent et que les professeurs réprimandent les jeunes parce qu'ils l'utilisent mal. » Selon Tardif (*Rapports*, p. 13), l'enfant qui voit sa langue maternelle dévalorisée et ridiculisée par la société, peut ressentir une ambivalence culturelle et une estime de soi peu favorable.

Laforge (*Facteurs*, p. 11) parle des difficultés qu'éprouvent les élèves minoritaires francophones à définir leur identité culturelle. Ils ont trois possibilités :

1. rejeter l'anglais et rejoindre les francophones majoritaires;
2. adopter le modèle anglo-américain et s'assimiler à la culture prestigieuse;
3. lutter pour maintenir et promouvoir les droits de la minorité à l'éducation et aux différences linguistiques et culturelles.

Robin, Hébert et Grenier (*Rapports*, p. 20) parlent d'identités multiples : francophone, bilingue ou dominante. Les élèves choisissent d'utiliser l'identité qui convient aux circonstances. Cardinal et Lapointe voient dans cette stratégie identitaire un processus de métissage de cultures et d'ethnicités.

Les chercheurs (Bernard, Gérin-Lajoie, Cardinal, Laforge et Duquette, cités dans *Facteurs*, p. 12) qui ont étudié la question parmi les jeunes Franco-Ontariens minoritaires ont noté des contradictions et des paradoxes au sujet de la place du français dans la vie des élèves ainsi que l'émergence de l'identité bilingue. Les jeunes veulent conserver le français et la culture d'expression française « à tout prix », mais leur culture première est anglo-américaine. Ils vivent en anglais et veulent travailler dans un milieu où l'anglais prédomine. Ils se perçoivent plus comme bilingues que comme francophones. Ils se sentent valorisés par leur bilinguisme et en font une des caractéristiques fondamentales de leur identité. Cardinal et Hébert (*Facteurs*, p. 12, 13) ont relevé que les élèves se considèrent bilingues et biculturels, et qu'ils tiennent à leur bilinguisme et à leur double patrimoine (anglais-français).

L'identité hybride, qui survient quand on peut amalgamer et s'approprier la mixité du milieu, est très proche de l'identité bilingue. (Hébert, citée dans *Rapports*, p. 21).

Godbout (*Facteurs*, p. 13) a comparé l'identité déclarée et l'identité vécue au quotidien parmi les jeunes Franco-Albertains en 1976 et en 1987. La plupart des répondants s'identifiaient à la francophonie albertaine en 1987, tout en vivant un grand nombre de contradictions au quotidien – sentiment d'un manque d'aisance en français, dissensions au sujet de la revendication en faveur des écoles francophones homogènes et ambivalence au sujet de l'Église catholique.

Dubé et Laberge (*Facteurs*, p. 13, 20) notent que les enfants de couples exogames en situation minoritaire ont des difficultés à former leur identité, et que les couples exogames ont du mal à préserver la

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

culture et la langue française (un sur dix y parvenant). Dubé et Laberge signalent que les couples exogames aspirent avant tout au bilinguisme pour leurs enfants, sans tenir nécessairement à l'épanouissement de la culture française. Ces chercheurs relèvent que les élèves sont conscients de l'effet anglicisant de l'exogamie linguistique. La Fédération des parents francophones de l'Alberta (FPFA) énonce les obstacles particuliers que les familles exogames ont à surmonter en évoluant dans deux milieux différents (*Facteurs*, p. 20). Les amis et les connaissances n'approuvent pas toujours l'école que ces parents ont choisie pour leurs enfants. Aussi, un des parents peut avoir le sentiment que l'école francophone privilégie le fait français au détriment des autres cultures, qu'elle ne reflète pas vraiment les valeurs du foyer et qu'elle isole l'enfant.

Hébert (*Rapports*, p. 26) rapporte que beaucoup d'adolescents décident de quitter les écoles francophones au profit des écoles d'immersion ou anglophones. Elle attribue cette tendance :

1. au refus de la part des écoles francophones d'accepter la vraie nature bilingue de l'élève et le prestige de l'anglais;
2. à une stratégie permettant au jeune de se protéger des problèmes d'identité.

Pour Camilleri (*Rapports*, p. 142), il est important de ne pas forcer les élèves à se conformer à un patron d'identité culturelle; et pour Pagé (*Rapports*, p. 142), il appartient aux élèves et à leurs familles de choisir librement.

Hébert (*Rapports*, p. 123) voit un conflit possible entre le droit des parents d'imposer une identité culturelle à leur enfant et le droit de l'enfant de se constituer sa propre identité. En cas de conflit éventuel, dit Hébert, le respect de l'enfant doit prévaloir.

Ces études soulignent les difficultés que les enfants vivant en milieu minoritaire ont à surmonter pour se forger une identité culturelle positive et intégrer tous les éléments qui constituent leur identité culturelle. Ce besoin est reconnu. Au sein du système d'éducation francophone, la langue familiale et la langue du milieu sont reconnues et respectées comme valables, uniques et utiles dans les rapports quotidiens (*Affirmer*, p. 24). Les élèves qui accèdent à la littératie personnelle comprennent les dimensions de leur identité francophone et savent comment s'affirmer et agir positivement en tant que citoyen francophone (*Affirmer*, p. 20).

Masny (*Rapports*, p. 139) propose une pédagogie de la différence (ou d'affirmation des différences) permettant à l'identité minoritaire de se constituer par et avec des contradictions – une identité émanant d'un examen critique délibéré des contradictions, des luttes et des conflits vécus par la communauté francophone minoritaire. *(Remarque : Cette tendance va à l'encontre des pratiques pédagogiques actuelles qui minimisent ou ignorent les différences, pour mettre l'accent sur les ressemblances – pratique qui pourrait accélérer l'assimilation et affaiblir la diversité et sa légitimité.)*

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Les élèves doivent atteindre un équilibre et se construire une idée positive d'eux-mêmes. Ils doivent apprendre à composer avec les contradictions et les tensions propres à leur milieu, et les facettes multiples de leur identité. Il importe donc de respecter et de reconnaître les expressions de leur identité (*Rapports*, p. 27). Cazabon (*Rapports*, p. 26) note que les élèves ont besoin d'espace et de flexibilité pour se créer et exprimer leur identité, ainsi que d'un climat positif, motivant, respectueux de l'individu et ouvert. Il suggère également que l'école encourage les élèves à créer leur identité au sein du système et les incite à participer activement à leur communauté. Cazabon insiste sur la nécessité de former les enseignants afin qu'ils comprennent le développement de l'identité culturelle des élèves minoritaires et les obstacles qu'ils ont à surmonter (*Rapports*, p. 24). Hébert et Delorme (*Rapports*, p. 27, 28) recommandent des approches pédagogiques holistiques, qui encouragent le respect de la différence, l'autocritique, la responsabilisation et le développement du leadership chez l'apprenant.

Il semble nécessaire de poursuivre les recherches pour comprendre les besoins des élèves et des parents des familles exogames; et promouvoir le développement d'une identité culturelle positive.

Implications

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones :

- *doit aider les élèves à acquérir une identité culturelle positive;*
- *devrait faire participer les élèves à la construction de leur identité culturelle au moyen d'activités pertinentes, dynamiques et positives, et dans des milieux où la langue et la culture française sont valorisées;*
- *devrait engager les élèves à faire un examen raisonné et une évaluation critique des différences et des contradictions propres à la vie en milieu minoritaire;*
- *devrait inclure des aspects culturels liés à la francophonie locale, régionale, pancanadienne et internationale;*
- *devrait respecter l'identité culturelle non francophone des élèves.*

Culture

L'article 23 vise à remédier à l'érosion culturelle des communautés francophones hors Québec, et à aider les élèves à s'identifier à la culture française et à s'y intégrer. « L'acquisition de la langue et de la culture s'effectue par l'exposition des apprenants à celles-ci et par leurs interactions avec la communauté qui la parle et qui la vit » (Cazabon, cité dans *Rapports*, p. 24). Le milieu anglophone colore fortement la façon dont est perçue la valeur de la langue et de la culture française (*Affirmer*, p. 16). Pour contrecarrer le statut socioculturel et la visibilité faibles du français dans l'Ouest, les écoles francophones ont pour mission de devenir des foyers de culture et de langue française, et de donner aux élèves francophones et à leurs familles l'occasion de s'intégrer à la culture et à la communauté francophone (*Affirmer*, p. 9).

La question clé est de définir en quoi consiste la culture pour les élèves vivant en milieu minoritaire. Les racines de la culture française,

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

comme celles de toutes les cultures non autochtones, sont relativement récentes dans l'Ouest; la culture française est peu visible à l'échelle régionale, et la culture continue à évoluer au gré de l'immigration.

Bastarache (*Rapports*, p. 12) note que chaque culture a sa propre perspective/vision et que les enfants s'identifient à cette perspective à travers l'histoire, la géographie et la littérature. Martel (*Rapports*, p. 12) souligne que dans le contexte de l'éducation, la culture est véritablement le contenu des programmes. Pour Tardif (*Rapports*, p. 13), le programme doit refléter le milieu, ses préoccupations, ses valeurs et ses attitudes. Il est impératif que la culture francophone fasse partie intégrante du programme et de la vie scolaire (*Affirmer*, p. 25). Pour Levasseur-Ouimet (*Rapports*, p. 13), la culture est faite des manières d'être, de faire, et inclut les attitudes et les valeurs. Elle souligne l'importance d'avoir des programmes et des ressources pédagogiques qui reflètent l'histoire, les valeurs et les contributions des membres de la communauté de l'élève; et la nécessité de tenir compte du contexte politique, social, culturel et économique. Key, Levasseur-Ouimet et McMahon (*Affirmer*, p. 25) ajoutent plusieurs éléments à la définition de la culture : l'histoire, la littérature, les hauts faits culturels, artistiques et sociaux, et les contributions notoires de la civilisation française et des francophones partout dans le monde (*Affirmer*, p. 25). Bissonnette (*Facteurs*, p. 41) souligne la rareté des programmes et des ressources utilisés hors Québec qui soient véritablement destinés aux élèves francophones vivant en milieu minoritaire. Ce sont en général des traductions et des adaptations minorisantes qui contribuent à l'affaiblissement ou à la sous-évaluation du milieu francophone.

Le paysage culturel des francophones de l'Ouest évolue. Traditionnellement, la famille, l'Église et l'école ont eu pour rôle de maintenir et de transmettre la langue et la culture. Plusieurs études confirment le rôle primordial des parents dans l'acquisition des compétences culturelles et linguistiques (*Facteurs*, p. 37). Cependant, la famille et l'Église sont en perte de vitesse sur ce plan.

Grenier (*Rapports*, p. 24) fait état d'une dichotomie entre les attentes et les perspectives des parents d'une part, et celles de leurs enfants d'autre part. Les parents qui ont grandi dans l'univers plus homogène des années 1960 se définissent avant tout comme des francophones, dont l'identité est façonnée par la langue et la culture française. Dans le contexte hétérogène des années 1990, leurs enfants tendent à se percevoir comme bilingues. Dubé et Laberge (*Facteurs*, p. 22) rapportent une différence entre les objectifs des parents franco-albertains qui souhaitent préserver la langue et la culture française; et ceux des couples exogames (un parent francophone et l'autre non francophone), qui soutiennent le bilinguisme et dont le milieu et les valeurs culturels ne sont pas nécessairement véhiculés par l'école. Les enfants apportent à l'école toute une gamme d'expériences et de valeurs culturelles et historiques. Certains élèves sont issus de familles francophones homogènes ou de familles exogames, de communautés urbaines ou rurales. D'autres sont peut-être de nouveaux arrivants au Canada, ou des Canadiens de deuxième, troisième ou quatrième souche. Tous ces facteurs doivent être pris en compte lors de l'élaboration du cadre.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

À cause de la transformation de la famille et de l'influence décroissante de l'Église, la tâche de transmettre la langue et la culture revient désormais à l'école (Gérin-Lajoie, citée dans *Facteurs*, p. 24). Bernard (*Facteurs*, p. 24) se demande si l'école saura s'acquitter de cette responsabilité que les familles et les communautés ont des difficultés à assumer. Il est d'avis que le rôle attribué aux écoles ne tient pas compte de la réalité. Plus le milieu est minoritaire (c.-à-d. plus la culture ethnique, la population et les institutions sont faibles), plus l'école risque d'échouer. Et pourtant, l'école est censée être un agent primordial de culturation, de changement social et de communalisation.

L'école francophone devient un foyer de culture vivante au sein de la communauté (*Affirmer*, p. 11, 13) et le français devient le moyen d'expression de la culture et de la communauté (*Affirmer*, p. 24). La communauté francophone est essentiellement multiethnique, plurilingue et interculturelle (*Affirmer*, p. 12). La culture inclut la langue française, la communauté francophone (locale et internationale) et la gamme des autres cultures françaises.

Laforge (*Rapports*, p. 136) note que l'apprentissage d'une culture varie selon :

- l'idée que l'on se fait de sa propre culture;
- le type d'aménagement linguistique et culturel qui prévaut en milieu minoritaire;
- le ou les modèles culturels que le milieu impose à l'individu ou au groupe;
- l'idéologie de cet individu ou de ce groupe;
- l'idée que l'on se fait du rôle que joue la culture maternelle.

Laforge note qu'il n'existe pas de plan de cours *[syllabus]* ou de cours spécifique pour l'enseignement et l'apprentissage de la culture maternelle, bien que le contexte socioculturel soit un des éléments essentiels de l'apprentissage d'une langue.

Pour Hébert (*Rapports*, p. 136-137), les programmes d'études sociales se prêtent particulièrement bien à l'apprentissage et à l'enseignement de la culture. Les notions culturelles relatives au développement de la culture bilingue (typique des apprenants bilingues en milieu minoritaire) pourraient être empruntées aux disciplines de la sociologie et de l'anthropologie. Laforge note que les élèves bilingues tirent parti à la fois du milieu francophone et du milieu anglo-américain; que le bilinguisme leur permet de se distinguer des autres et devient un trait culturel valorisant et authentique.

Heller (*Facteurs*, p. 29) souligne que les enseignants doivent recevoir une formation qui leur permette de comprendre les facteurs culturels et sociolinguistiques susceptibles d'influer sur le milieu d'apprentissage de la minorité. Gérin-Lajoie (*Facteurs*, p. 30) note que les enseignants devraient connaître la communauté locale et son histoire. Desjarlais (*Facteurs*, p. 30) appelle au leadership et recommande des liens étroits avec le milieu minoritaire et l'élaboration d'un matériel pédagogique pertinent.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Le système d'enseignement intègre la culture aux programmes d'études : elle est présente dans le contenu des programmes, la philosophie et l'organisation des écoles, les relations école-communauté, les perspectives/histoires authentiques, les personnes-ressources de la communauté et la formation des enseignants, la rédaction des programmes et l'évaluation (*Facteurs*, p. 45).

L'éducation en français a pour objectif de promouvoir la compréhension et l'appréciation de la culture anglaise du milieu immédiat de l'élève, ainsi qu'au Canada et dans le monde (*Affirmer*, p. 12), et l'étude de l'anglais est obligatoire dans les écoles francophones.

Implications

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones :

- *doit assurer que le contenu culturel véhiculé favorise l'intégration de la culture française dans la vie des élèves;*
- *doit assurer que l'apprentissage de la culture et les activités culturelles constituent un processus actif qui incite les élèves à créer collectivement et renforcer la culture française dans la communauté;*
- *devrait refléter la diversité des origines et des expériences culturelles francophones des élèves, et les origines et les expériences culturelles de leurs familles et des communautés francophones;*
- *devrait refléter l'histoire, les valeurs, les contributions et la réalité des membres de la communauté locale;*
- *devrait inclure les principaux aspects de la civilisation francophone – histoire, littérature et hauts faits culturels, artistiques et sociaux – et ses apports aux niveaux local, national et international;*
- *devrait s'assurer que les élèves acquièrent une compréhension et une appréciation de la culture anglophone présente dans leur milieu, ainsi qu'au Canada et dans le monde.*

Communauté

L'article 23 vise à remédier à l'érosion culturelle des communautés francophones dans l'Ouest. L'intégration complète au sein d'une communauté francophone authentique fait partie des besoins de nos élèves. L'école doit permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les habiletés requises pour avoir le sentiment d'appartenir à la communauté et être en mesure de contribuer à son renouvellement (*Affirmer*, p. 9, 11). En plus d'être des centres propices à l'apprentissage, les écoles francophones ont la responsabilité importante d'assurer le développement linguistique et culturel des élèves et leur intégration à la communauté (*Affirmer*, p. 8). À l'échelle locale, elles favorisent la vie communautaire et renforcent ainsi la vitalité de la communauté (*Rapports*, p. 29).

La littératie communautaire est un des besoins reconnus des élèves francophones. Elle se définit comme la capacité de comprendre la communauté francophone : ses façons de penser, de dire, de faire, et ses rapports avec la société en général (*Affirmer*, p. 21).

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Le partenariat fait partie intégrante d'une éducation réussie. Le partenariat éducatif revêt une importance particulière en milieu francophone : il réunit la famille, l'école, la communauté locale et ses institutions pour assurer l'apprentissage du français, la construction de l'identité francophone, l'intégration culturelle et communautaire et la réussite scolaire des élèves (*Affirmer*, p. 33). Plusieurs études ont déterminé que les élèves vivant en milieu minoritaire courent des risques quand l'école est « dissociée » de la famille et de la communauté (*Affirmer*, p. 31).

Landry et Allard ont élaboré le modèle des balanciers compensateurs pour illustrer comment, en milieu minoritaire, l'acquisition de la langue repose sur le triple partenariat famille-école-communauté – un seul des trois pouvant cependant pallier la faiblesse d'un ou des deux autres, au besoin (*Affirmer*, p. 34). Landry et Allard soulignent que les élèves ne peuvent atteindre un seuil de compétence linguistique élevé que si la qualité et la quantité des contacts effectués en français (grâce à la famille et à l'école) font contrepoids aux pressions sociales exercées par la langue dominante. Un nombre élevé d'enfants sont issus de familles exogames, qui ne peuvent plus assumer leur rôle traditionnel (*Facteurs*, p. 22). Dans de telles circonstances, le rôle de l'école et de la communauté, y compris de ses institutions, est essentiel au développement de l'identité culturelle de l'élève (*Rapports*, p. 29).

La communauté locale inclut (*Facteurs*, p. 33) :

- la communauté éducative – les personnes qui sont directement liées à l'école;
- la communauté d'intérêt – la population externe qui partage des intérêts communs avec l'école et qui peut à la fois bénéficier du milieu de vie qu'offre l'école et y contribuer (ex. : la famille, l'Église, les commerçants, les associations, les clubs).

En milieu minoritaire, le partenariat école-communauté (*Rapports*, p. 130-131) devrait :

- promouvoir l'ouverture, la conscientisation, l'engagement et la transformation des participants, ainsi que l'esprit critique et le développement cognitif;
- développer chez l'élève la notion d'équité ou d'équivalence avec les autres groupes sociaux, promouvoir l'autonomie et la responsabilisation et éliminer les sentiments négatifs associés à la vie en milieu minoritaire;
- encourager le développement d'une culture commune (unanimité culturelle) et d'un esprit de solidarité, et un dialogue qui tient compte des tensions (collectivité c. individualisme, mobilité sociale et pluralisme);
- soutenir des projets, des activités et des initiatives communautaires authentiques et diversifiés, ainsi que le service communautaire.

Plusieurs chercheurs (Landry, Pelletier et Levasseur-Ouimet) suggèrent de relier les élèves à la communauté francophone régionale, pancanadienne et internationale. Ils soulignent que les communautés linguistiques transfrontalières, et les technologies de

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

l'information et de la communication, présentent un riche potentiel à exploiter pour renforcer l'acquisition de la langue et le développement de l'identité des élèves (*Rapports*, p. 30). La constitution de réseaux pourrait réduire le sentiment d'isolement éprouvé par les élèves de la minorité éparpillés sur un immense territoire, tout en les préparant à vivre dans le village planétaire (*Rapports*, p. 31).

L'instauration d'un partenariat constructif avec la communauté anglophone est également suggérée comme propice à la promotion de la langue et de la culture française (*Rapports*, p. 28, 29).

Implications

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones :

- *doit assurer l'intégration des élèves francophones à la communauté francophone (littératie communautaire);*
- *devrait assurer la participation des élèves à des projets communautaires et à des activités au sein de la communauté;*
- *devrait tirer parti de la communauté et de ses ressources, dans la mesure du possible, au profit de l'apprentissage et des activités pédagogiques;*
- *devrait relier les élèves à la francophonie à l'échelle régionale, pancanadienne et internationale grâce à l'intégration des technologies de l'information et de la communication.*

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Deuxième partie

Les tendances des programmes d'études offerts en français (études sociales, sciences humaines, histoire, géographie, éducation civique ou à la citoyenneté)

Cette deuxième partie n'est pas exhaustive. Elle contient certaines données recueillies parmi des programmes offerts en français. Au Canada, les programmes destinés aux élèves francophones varient. Ils peuvent être identiques aux programmes offerts en anglais, être adaptés à l'intention des écoles francophones ou élaborés exclusivement pour elles.

Tendances

Bien que le rôle des programmes d'études sociales varie d'une province ou d'un territoire à l'autre, il est entendu que la discipline sert à instiller une identité nationale, qu'elle prépare à la citoyenneté et développe les habiletés cognitives, les valeurs et les principes moraux, les sentiments et les façons d'agir sur le plan personnel, social et environnemental (*Rapports*, p. 35).

Plusieurs provinces canadiennes (Québec, Colombie-Britannique et Nouveau-Brunswick) élaborent présentement de nouveaux programmes d'études en sciences humaines offerts en français. Dans les provinces à majorité anglophone, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté sont en général intégrées aux études sociales, avec quelques exceptions. Par exemple, en Ontario, le programme d'études sociales offert en tant qu'une seule et même discipline à l'élémentaire, est ensuite scindé au secondaire en deux disciplines distinctes – l'histoire et la géographie (*Rapports*, p. 39). Ces programmes visent tous le développement d'attitudes, d'une citoyenneté active et positive et d'une approche axée sur la résolution de problèmes. Ils visent également la prise de décisions, le développement de la pensée critique et créative, de même que l'étude de l'actualité.

Certains programmes encouragent le développement d'une identité destinée à assurer le renouvellement de la communauté dont l'élève fait partie (*Rapports*, p. 41). Le nouveau programme de l'Ontario inclut les technologies de l'information et de la communication, et met l'accent sur l'intégration socioéconomique des élèves (*Rapports*, p. 41, 43).

Le Québec, la France et la Belgique n'enseignent pas les études sociales en tant que disciplines, mais offrent des cours d'histoire, de géographie et d'éducation civique. Au Québec, la réforme des programmes regroupe aussi les sciences humaines et propose une « formation à l'univers social ».

En France, le but de l'éducation civique est de former des citoyens de la République française, au sein de l'Europe d'aujourd'hui et dans un monde complexe (*Rapports*, p. 40). La Belgique prépare les élèves à la vie en société dans un état démocratique et leur fait comprendre que droits et devoirs sont indissociables, et que les lois et les institutions en sont la garantie (*Rapports*, p. 40). Le programme belge d'éducation civique est fondé sur une progression des apprentissages et commence par enseigner le respect de soi et des autres, et le respect de la réalité des élèves (*Rapports*, p. 43-44).

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

L'histoire est aussi le véhicule de l'éducation à la citoyenneté (*Rapports*, p. 44). Au Québec, le programme d'histoire prépare les citoyens à un projet de société* national destiné à assurer la cohésion sociale (*Rapports*, p. 45). L'histoire permet aussi de construire une identité nationale et de développer les habiletés intellectuelles et les valeurs.

* Projet de société : direction, programmes et actions qu'une société civile ou un pays établit pour actualiser sa vision et ses valeurs.

La plupart des programmes de l'élémentaire et du secondaire 1er cycle limitent leur contenu à la communauté régionale et nationale, et se caractérisent par leur euro-centrisme (promotion du patrimoine et de l'identité européenne) (*Rapports*, p. 46-47).

Les programmes anglo-canadiens passent graduellement des contenus à visée locale aux contenus à visée globale. La progression est inverse en France, au Nouveau-Brunswick et au Québec (jusqu'à récemment), qui commencent par un contenu global et général et proposent ensuite des cours d'histoire et de géographie nationales (*Rapports*, p. 47).

Certains programmes canadiens mettent l'accent sur l'identité francophone et le développement communautaire et (ou) l'intégration à la communauté (Saskatchewan, Ontario et Nouveau-Brunswick, entre autres). Ces programmes contiennent des modules à visée locale et régionale (*Rapports*, p. 49-50). L'Ontario souligne le rôle essentiel des parents dans le développement de l'identité de l'élève franco-ontarien (*Rapports*, p. 50). Le Manitoba et l'Alberta offrent des suggestions au sujet de l'identité francophone, mais laissent à l'enseignant la responsabilité d'élaborer des contenus, des ressources et des approches adaptés (*Rapports*, p. 49).

Deux tendances se dégagent d'un bref survol des programmes canadiens destinés aux élèves francophones vivant en milieu minoritaire (*Rapports*, p. 51) :

1. Le contenu francophone est insuffisant et ne rend pas justice au fait français.
2. Quand les éléments de contenu francophone sont présents, les élèves sont encore censés suivre le même programme que la majorité, le contenu francophone ne s'inscrivant qu'en parallèle.

Le nouveau programme de la Colombie-Britannique s'annonce prometteur à cet égard, puisqu'il vise à la fois le développement d'une identité canadienne et d'identités individuelles (*Rapports*, p. 50-51). Au moment de la rédaction de ce document, la version francophone n'était pas encore rendue publique.

Implication

Les résultats liés au contenu francophone doivent être pleinement intégrés au Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Troisième partie

Comment les programmes d'histoire et de géographie peuvent contribuer à l'élaboration du Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) du Protocole de l'Ouest pour assurer l'éducation des élèves francophones vivant en milieu minoritaire

La troisième partie, qui présente, dans une perspective francophone, les résultats de recherches portant sur l'histoire et la géographie, ne prétend pas être exhaustive.

Histoire

La culture et l'histoire jouent un rôle important pour réaliser l'objet de l'article 23 (*Affirmer*, p. 11, 12). Les élèves sont censés :

- s'identifier à la culture française et pouvoir l'intégrer;
- acquérir une bonne connaissance de l'histoire du Canada français (local, régional et national) et de la francophonie*;

  * Le terme *francophonie* n'a pas seulement le sens traditionnel propre aux études sociales (ensemble des pays ayant en commun l'usage du français). Dans le présent contexte, la francophonie inclut la connaissance de la civilisation française et du monde francophone, et de son rayonnement à différentes époques.
- comprendre et apprécier la culture canadienne-anglaise de leur milieu, du Canada et du monde;
- apprendre à apprécier et respecter la nature bilingue et multiculturelle du Canada.

L'histoire – sa place et son rôle, et son mode d'enseignement – donne lieu à de vives discussions partout au Canada. Au Canada de langue anglaise, l'histoire est souvent un des sujets qui fait partie des études sociales. Dans les provinces tels le Québec et le Nouveau-Brunswick, l'histoire est une discipline distincte. Dans la tradition française, l'histoire est un vaste champ qui a pour objectif important d'éduquer à la citoyenneté.

Selon Durocher (*Rapports*, p. 77), l'histoire remplit trois fonctions importantes pour la société :

1. Elle permet à l'individu de se situer dans le temps et dans l'espace et de définir son identité.
2. C'est une discipline intellectuelle au cœur de toute formation générale.
3. C'est une « école de démocratie » permettant de former des citoyens éclairés et responsables.

Premièrement, l'étude de l'histoire vise à faire comprendre les racines du présent; elle assure la transmission et le partage de valeurs communes, et contribue à légitimiser la perspective culturelle des élèves (*Rapports*, p. 79); enfin, elle sert à former des citoyens qui appartiennent à une communauté dotée d'une mémoire collective (*Rapports*, p. 80).

Pour Goulet (*Rapports*, p. 79), l'enseignement de l'histoire est un puissant outil de construction identitaire. L'histoire permet à l'élève de comprendre qu'il appartient à la société civile. Le développement du sentiment d'identité est d'une importance primordiale pour les groupes minoritaires qui utilisent l'histoire pour s'identifier, se définir, former le

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

BEST COPY AVAILABLE

groupe, le resserrer, expliquer leurs réalités, justifier leurs situations, légitimiser leurs sorts et leurs projets (Laville, cité dans *Rapports*, p. 81).

Les francophones vivant en milieu minoritaire ont tout particulièrement besoin de connaître le Canada français et l'histoire francophone. Privilégier l'histoire et la culture françaises permet de faire contrepoids à la fragilité du français dans la société de l'Ouest et du Nord; et permet d'aider les élèves à s'identifier à leur patrimoine français et à assumer leur francité (Landry et Allard, cités dans *Affirmer*, p. 34).

Deuxièmement, l'histoire est une méthode de pensée et de construction des savoirs (Segal, cité dans *Rapports*, p. 78). Elle requiert des capacités de traitement analytique et critique des informations (Laville, cité dans *Rapports*, p. 81). Les élèves doivent être bien informés, tout remettre en question et exercer un jugement sûr (Richard, cité dans *Rapports*, p. 78).

Troisièmement, l'histoire est intimement liée à la citoyenneté. Elle forme des citoyens qui comprennent la démocratie et ses valeurs, qui contribuent au maintien des institutions démocratiques, qui savent déceler ce qui la menace et participent activement au processus démocratique (Richard et Segal, cités dans *Rapports*, p. 78).

L'histoire prépare aussi les élèves à vivre dans la société pluraliste et multiculturelle du Canada actuel, en les aidant :

- à comprendre les différences (Segal, cité dans *Rapports*, p. 79);
- à s'ouvrir à la perspective culturelle des autres et à cheminer vers une perspective globale et internationale (Martineau, cité dans *Rapports*, p. 79);
- à promouvoir les attitudes morales qui fondent de justes relations intergroupes et interculturelles (Laville, cité dans *Rapports*, p. 81).

André* résume les discussions portant sur l'enseignement de l'histoire (conservation-transmission c. transformation) en soutenant qu'une société ne peut rester vivante qu'à condition de se régénérer constamment en plongeant ses racines au cœur même de son héritage culturel. Pour André, la mondialisation investit l'enseignement de l'histoire et de la géographie de trois nouvelles fonctions : il transmet une culture propice à l'intégration de la pensée scientifique rationnelle issue de la civilisation mondiale; il favorise l'interface avec d'autres cultures; et il est générateur de sens – ce qui permet à tous d'apprendre à vivre ensemble.

* Yves André, "World and territory: History and geography for learning to live together" in *Prospects*, vol. XXVIII, no. 2, June 1998.

Bailly* note le changement radical survenu dans l'architecture du monde – l'évolution de l'État naturel à l'État-nation, aux communautés supranationales, à un ordre mondial et à de nouvelles structures régionales. Bailly s'interroge sur la pertinence de la formation à la citoyenneté – l'enseignement actuel de l'histoire et de la géographie se fondant sur l'État-nation qui exerce son hégémonie sur un territoire clairement circonscrit dans l'espace – dans le contexte de la mondialisation et des structures supranationales.

* Antoine Bailly, "Education for new forms of citizenship through history and geography: A theoretical approach" in *Prospects*, vol. XXVIII, no. 2, June 1998.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Implications

Parce qu'elle est un outil puissant dans la formation de l'identité, qu'elle légitimise l'existence des groupes minoritaires, qu'elle favorise le développement des capacités intellectuelles et des valeurs et la formation à la citoyenneté, l'histoire en général – et l'histoire du Canada français et de ***la francophonie*** *en particulier – doit occuper une place importante dans le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12).*

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones :

- *devrait inclure la transmission, le partage et la sauvegarde de valeurs morales communes, et l'intégration des élèves au sein de leur communauté et de la société civile;*
- *devrait engager les élèves à construire des savoirs et du sens dans le but de développer les capacités intellectuelles – la pensée critique, l'analyse et la réflexion;*
- *devrait soutenir le développement de citoyens responsables, animés d'un sens moral, participant activement au processus démocratique et préparés à vivre en collectivité – au sein de la société canadienne et de la société globale pluraliste;*
- *devrait préparer les élèves à l'ordre mondial du 21e siècle, en tenant compte des nouvelles institutions politiques et civiques à l'échelle de la communauté, de la région, de l'État-nation, et au pallier supranational et global.*

Géographie

Laville et Dionne (*Rapports*, p. 82) définissent la géographie comme la science de l'organisation spatiale des sociétés nous permettant de mieux saisir les relations entre les êtres humains et leur habitat et de prendre des décisions judicieuses sur l'utilisation de l'espace et la place qu'occupe notre société.

Pour Laurin et Klein (*Rapports*, p. 82), il est impératif que l'élève acquière une conscience territoriale, c'est-à-dire que l'élève doit :

- connaître l'ampleur et la composition de l'espace que sa communauté (société) occupe;
- comprendre comment cette place et cet espace sont utilisés et gérés pour prendre des décisions judicieuses et agir de façon responsable;
- se forger une sensibilité et un sens d'appartenance envers l'endroit où il vit et son patrimoine.

Cette connaissance permettra éventuellement aux élèves de participer activement à la création d'entreprises locales respectueuses de l'environnement, tout en leur donnant un sens plus aigu de leur appartenance à la communauté.

Laurin (*Rapports*, p. 84) suggère d'axer l'enseignement et l'apprentissage sur un problème particulier d'aménagement de l'espace dans la communauté. Les résultats de projets scolaires entrepris en France (*Rapports*, p. 129) montrent que l'exploration active et pertinente de sa propre ville est propice au développement de l'identité sociale et collective. Brunswic (*Rapports*, p. 129) indique

que les jeunes citadins ne peuvent pas devenir des citoyens sans avoir acquis une bonne compréhension de leur ville. L'intégration des technologies de l'information et de la communication, et l'examen des valeurs qu'elles véhiculent, sont également recommandés (*Rapports*, p. 85).

Pour Audiger, l'espace social et la créativité humaine appartiennent au champ d'étude de la géographie (*Rapports*, p. 84). Deir propose une géographie attentive aux préoccupations *sociales [social concern]*, qui va au-delà des données géographiques pour inclure les avantages et les inconvénients des décisions (*Rapports*, p. 84). Audiger (*Rapports*, p. 83) propose que la géographie sorte de son cadre traditionnelle – la transmission d'une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir – pour analyser et comprendre les phénomènes contemporains. Laurin et Klein sont en faveur d'un enseignement de la géographie qui soit une « éducation à la planète » (*Rapports*, p. 84).

Bailly (*op. cit.*) se demande si la conception actuelle de la citoyenneté, telle qu'elle est véhiculée par l'enseignement de l'histoire et de la géographie (fondé actuellement sur un État-nation qui exerce son hégémonie sur un territoire clairement circonscrit dans l'espace) est véritablement adaptée au contexte de la mondialisation, du développement durable et de tout ce qui l'accompagne – libéralisme économique, libre échange, accords internationaux, nouveaux modes de fonctionnement, interdépendance, structures régionales, déplacements de population, mobilité, fragmentation.

Implications

La géographie devrait occuper une place importante dans le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones. Elle a la capacité de promouvoir l'identification affective, sociale et spatiale à un lieu et à une communauté, et de préparer les élèves à agir en citoyens responsables envers leur espace et leur environnement.

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones :

- *devrait préparer les élèves à utiliser l'espace de façon judicieuse, en développant leur compréhension de l'espace et du lieu qu'ils occupent, en encourageant leur identification et la création de liens avec la communauté locale, et en favorisant une conscience territoriale et sociale à l'échelle locale et globale;*
- *devrait engager les élèves à découvrir et à explorer concrètement les situations réelles, et à participer à la résolution de problèmes à l'échelle de la communauté et de la planète;*
- *devrait inclure l'usage judicieux des technologies de l'information et de la communication*
- *devrait préparer les élèves à l'ordre mondial du 21e siècle et définir les structures spatiales à apprendre à l'échelle de la communauté, de la région, de l'État-nation, et au pallier supranational et global.*

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Quatrième partie

Comment l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à l'élaboration du Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) du Protocole de l'Ouest pour les élèves francophones vivant en milieu minoritaire

La quatrième partie traite de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective francophone. La première section contient des extraits du document *Éduquer à la citoyenneté - Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98* (Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Octobre 1998). Ce rapport, (ci-après appelé *Éduquer*), présente la question de la citoyenneté dans une perspective authentiquement française. Il est d'actualité et contient une liste exhaustive d'études et de documents français récents.

La seconde section tente de dégager les caractéristiques de la formation à la citoyenneté des élèves francophones vivant en milieu minoritaire. Cependant, les travaux traitant de ce sujet particulier sont rares.

Éducation à la citoyenneté

Le contexte : remise en cause de la conception moderne de la citoyenneté dans un monde changeant

Voici quelques idées d'actualité à ce sujet (*Éduquer*, p. 14) :

- La grande importance accordée aux droits de la personne aboutit à une conception trop passive de la citoyenneté où l'individu n'a pas de responsabilité envers la collectivité. Un certain degré de participation et certaines vertus chez les citoyens sont nécessaires pour protéger le système démocratique et les droits qui y sont rattachés.
- Certaines conditions économiques et sociales font accéder les individus à une pleine citoyenneté, leur permettant d'exercer véritablement leurs droits et de participer activement à la société.
- La compréhension des enjeux mondiaux et le développement d'une conscience civique transcendent les frontières nationales et font maintenant partie de la citoyenneté.
- Le savoir vivre collectif dans la pluralité est un autre élément important de la citoyenneté.

Les profonds changements survenus dans le monde contribuent à faire évoluer la notion de citoyenneté; par exemple, la remise en question de l'État-nation, l'affaiblissement de l'État providence et ses conséquences pour les plus démunis, les mouvements de population et la pluralité culturelle des sociétés, la globalisation de l'économie qui bouleverse l'ordre mondial et limite la souveraineté des États-nations. Cette ère de post-modernisme et de fragmentation affecte la capacité des États à préserver la démocratie et la cohésion sociale. Les individus sont souvent en état de désarroi (*Éduquer*, p. 15).

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Quatre défis qui se posent aux démocraties ont une incidence sur la formation à la citoyenneté (*Éduquer*, p. 15-18) :

- *Le désintérêt pour la chose publique et la tendance à l'apathie* : les individus se concentrent sur leur vie privée et la consommation; ils participent peu aux actions et aux décisions qui les concernent, et n'adhèrent plus au projet politique – qui était source d'identité collective, lieu d'engagement et de rassemblement. Les gouvernements contribuent à cette situation en étant soumis aux impératifs de l'économie de marché et de la mondialisation, et en abdiquant leur rôle social. Les institutions ont elles aussi du mal à assumer leur rôle de socialisation et d'intégration. Ceci amène à se demander si le système d'éducation devrait assumer le rôle que les institutions ne peuvent plus remplir.
- *Les inégalités économiques et sociales* menacent la cohésion sociale et les idéaux d'égalité, de liberté et de justice. Ces inégalités peuvent entraîner la fragmentation culturelle et ethnique des « exclus », renforcer leur quête de sécurité dans des identités fermées et des revendications.
- *Le défi de vivre ensemble dans un contexte de pluralisme culturel* oblige à repenser la notion de citoyenneté. La cœxistence de la pluralité des modes de vie et des valeurs ne va pas de soi dans les sociétés démocratiques modernes. Il y a des manifestations d'intolérance, de violence et un problème de communication entre les citoyens. Pour assurer la cohésion sociale et protéger la démocratie, l'État doit concilier la diversité culturelle et le sentiment d'appartenance à la communauté.
- *L'interdépendance des sociétés*, les enjeux mondiaux, et une plus grande sensibilité vis-à-vis ces phénomènes et la conjoncture internationale, obligent à une ouverture sur le monde et incitent à comprendre le monde et à le façonner afin de préserver des valeurs fondamentales, comme la démocratie, la paix, l'épanouissement individuel, l'environnement et l'égalité des êtres humains.

Pour une définition de la citoyenneté et de ses objectifs

La « nouvelle citoyenneté » ou « pleine citoyenneté » est la citoyenneté active, responsable et capable de « vivre ensemble » (*Éduquer*, p. 14).

1. La nouvelle ou pleine citoyenneté requiert un équilibre entre les droits et les responsabilités, ce qui exige (*Éduquer*, p. 23) :

   - la participation des citoyens à la vie publique nationale et aux autres paliers où se façonne la vie collective (p. 22);
   - des citoyens qui ont la capacité d'évaluer et mettre en question, de façon éclairée, les décisions et les orientations prises par les responsables politiques; de débattre de leurs idées et de celles des autres, et d'écouter avec un esprit ouvert.

2. La nouvelle ou pleine citoyenneté repose sur un « vivre ensemble » au sein d'une société qui réconcilie le sentiment d'appartenance à la collectivité et la diversité. Cette citoyenneté requiert un code civil commun qui adhère aux valeurs démocratiques (égalité, justice, liberté, reconnaissance et respect de l'autre, solidarité, responsabilité, respect des lois et des insti-

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

tutions) et sur une volonté collective de vivre dans une société pluraliste. La citoyenneté doit être enracinée dans une collectivité, dans un espace civique partagé et une culture publique commune (avec un présent, un passé et un futur). Elle doit établir des espaces de dialogue où les tensions, les différences, les divergences et les changements sont pleinement reconnus et suscitent des débats. La culture ne peut être dissociée de l'espace civique, et les affirmations d'identités particulières ne peuvent en être totalement exclues (*Éduquer*, p. 24-25).

La citoyenneté pleine et entière nécessite qu'on traite des inégalités de façon à ce que les exclus aient accès à cette citoyenneté. Elle exige que les institutions fassent la promotion de l'égalité sociale pour tous et qu'elles adhèrent à cette visée à travers leurs politiques et leurs pratiques (*Éduquer*, p. 25).

Le développement d'un sentiment d'appartenance qui puisse être partagé par l'ensemble de la société repose donc de plus en plus sur l'édification d'un espace public qui soit commun à tous et à toutes. (*Éduquer*, p. 35). La définition de ce qui constitue un patrimoine commun nécessaire au maintien de la cohésion sociale d'une société ouverte et pluraliste (*Éduquer*, p. 37), et l'équilibre entre la transmission d'un patrimoine rassembleur et la prise en compte d'un pluralisme croissant (*Éduquer*, p. 35), sont les défis majeurs que l'éducation doit relever.

L'éducation à la citoyenneté aspire à former des élèves qui pourront (*Éduquer*, p. 25, 27) :

- acquérir une compréhension claire des responsabilités de l'individu de façon à assurer une société civile juste, équitable et qui fonctionne bien;
- devenir des citoyens capables d'une participation active et éclairée, qui contribuent à l'évolution et à la transformation de la société;
- adhérer à la démocratie en comprenant les institutions, les règles, les valeurs démocratiques, les droits et responsabilités, la participation active et éclairée de tous, l'esprit critique et la capacité de s'exprimer et de débattre, et le règlement non violent des conflits;
- adhérer au pluralisme en restant ouverts et respectueux d'autrui;
- reconnaître et accepter les différences inhérentes à la société et se construire une identité suffisamment forte pour éviter le repli et la méfiance envers les autres;
- être engagés vis-à-vis de la communauté, de ses valeurs (égalité, solidarité, partage, responsabilité) et vis-à-vis de l'édification d'un espace civil et public qui inclut un patrimoine culturel commun.

L'éducation à la citoyenneté et l'histoire

L'éducation à la citoyenneté ne se limite pas à l'histoire, mais l'histoire y joue un rôle important. Le contenu de l'éducation à la citoyenneté (institutions politiques, chartes, patrimoine culturel, valeurs) et les approches utilisées font encore l'objet de discussions. La formation à la citoyenneté ne s'effectue pas par la transmission des connais-

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

sances historiques. Les élèves doivent encore réfléchir sur leur passé, construire leur propre interprétation, la confronter avec d'autres points de vue et examiner le mérite relatif des différentes interprétations sur les plans historique, culturel et géographique (*Éduquer*, p. 42).

Le postmodernisme remet en question l'enseignement de l'histoire et des connaissances factuelles. Lors de l'époque moderne, l'histoire jouait un rôle important dans la construction de l'État et l'idée que les gens avaient un rôle important à jouer dans la construction d'un avenir nouveau orienté vers le progrès et garant de meilleures conditions. Le postmodernisme remet en question toutes les légitimations traditionnelles, scientifiques, philosophiques, sociales et morales de notre culture. Il affirme que la connaissance objective ou neutre n'existe pas et que tout savoir, toute réalité, fait l'objet d'une construction subjective (*Rapports*, p. 118-119). La remise en question par chacun de sa réalité et de la réalité du monde est une approche qui s'annonce fructueuse pour l'éducation à la citoyenneté (*Rapports*, p. 122).

L'éducation à la citoyenneté : approches pédagogiques

L'école ne peut devenir un lieu privilégié d'apprentissage et d'exercice d'une citoyenneté active que dans la mesure où elle met autant d'énergie à former qu'à informer (*Éduquer*, p. 45), et pratique ce qu'elle enseigne (*Éduquer*, p. 75). Des approches et pratiques pédagogiques actives sont recommandées pour la classe en tant que communauté.

La formation à la citoyenneté s'appuie sur des approches pédagogiques qui encouragent l'interaction, la participation, l'entraide, le respect de la diversité des points de vue et des capacités de chacun; sur des situations où l'on propose, discute, argumente, décide des petites et des grandes choses, des projets, des responsabilités, des règles de fonctionnement en commun; sur le travail d'équipe et l'enseignement coopératif; et sur la pédagogie de projet, la pédagogie de la différence et la pédagogie de la découverte.

La culture de l'école doit aussi fournir un environnement propice au développement de la citoyenneté, où les élèves peuvent pratiquer des valeurs, exercer des droits, assumer des responsabilités et participer à des activités parascolaires et périscolaires fréquentes et variées, ainsi qu'à des activités et à des projets communautaires. Le lien entre l'enseignement et l'expérience vécue dans l'école est donc une condition à une éducation à la citoyenneté réussie (*Éduquer*, p. 46).

Selon Audiger et Lagelée (*Rapports*, p. 95), les concepts sont les outils que les êtres humains ont forgés pour comprendre et interpréter le monde, lui donner du sens et y agir. Les pratiques reliées à l'enseignement et à l'analyse des concepts sont importantes dans la formation à la citoyenneté et impliquent au moins trois étapes :

1. les sens et les divers usages d'un concept sont identifiés;
2. les éléments juridiques sont déterminés;
3. les liens entre les divers éléments sont établis.

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Le matériel pédagogique élaboré par Kabano, Côté et Marzouk (*Rapports*, p. 108) est axé sur le rôle de l'école et les sujets liés à l'éducation à la citoyenneté et à la diversité culturelle. Il offre une approche conceptuelle et expérientielle et des orientations coopératives.

Audiger et Lagelée (*Rapports*, p. 114-115) définissent la formation à la citoyenneté en termes de :

- compétences cognitives – celles qui touchent la vie collective, l'État, la démocratie et ses institutions; celles qui touchent le monde actuel dans ses dimensions historiques et culturelles; celles qui touchent la capacité de réfléchir, d'évaluer et de débattre; celles qui touchent les droits de la personne dans un état démocratique;
- compétences affectives et choix de valeurs – celles qui touchent l'adhésion aux valeurs et aux dispositions démocratiques; celles qui touchent la participation et l'action civique.

L'éducation à la citoyennenté pour les élèves francophones vivant en milieu minoritaire

La gestion des écoles et la notion d'écoles communautaires sont tout à fait conformes aux idéaux de la citoyenneté communautaire active. Pour les francophones, l'éducation est un secteur où les citoyens vivant en milieu minoritaire peuvent exercer pleinement leur citoyenneté (*Rapports*, p. 111) et c'est un cadre qui se prête bien à l'élaboration d'un programme réussi d'éducation à la citoyenneté. Ce rapport a déjà abordé le rôle important que l'exploration de la communauté joue dans l'enseignement de la géographie et la construction de la citoyenneté Les élèves francophones doivent découvrir toutes les dimensions de leur communauté – de les comprendre et de les évaluer, de reconnaître l'effet qu'elles ont sur eux et d'agir en conséquence.

À une époque où le rôle de l'État se transforme – tout comme le reste du monde – le citoyen a des difficultés grandissantes à rester fidèle à l'État. Il est donc essentiel que les élèves vivant en milieu minoritaire acquièrent une estime de soi et un sentiment de loyauté envers leur communauté culturelle, et envers les valeurs civiques, sociales et morales (*Rapports*, p. 111-112).

Hébert (*Rapports*, p. 141, 142) note la nature hétérogène de la communauté francophone en milieu minoritaire, tissée de plusieurs races et cultures, et la complémentarité de l'éducation à la citoyenneté et d'une pédagogie interculturelle. Elle cite trois études (*Rapports*, p. 146-147) illustrant les différences entre parents et enfants en ce qui touche le sentiment d'appartenance, la participation à la société et la construction de l'identité. Les parents immigrants utilisent et développent l'attachement à leur groupe culturel et restent toujours un peu étrangers dans la nouvelle société. Les jeunes acquièrent une distance critique par rapport à la culture d'origine et semblent plus sensibles à la citoyenneté que la première génération.

Pagé (*Rapports*, p. 142) indique que la citoyenneté pluraliste favorise l'harmonie dans les rapports interculturels, l'interaction et les relations, la participation et l'engagement civique, une meilleure connaissance des cultures, et l'encouragement de l'État pour les individus qui souhaitent soutenir leur culture. Il constate que la nouvelle citoyenneté

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

fait appel aux relations interculturelles et à la participation de tous pour privilégier, non pas les cultures respectives, mais les intérêts communs. Il ajoute qu'une société multiculturelle doit reconnaître et accepter la complexité de son identité collective, en se fondant sur des références qui encouragent l'unité tout en reflétant la diversité.

Hébert (*Rapports*, p. 143-145) examine la citoyenneté dans une société postmoderne, multinationale et polyethnique, caractérisée par des identifications multiples, la mobilité, l'ouverture et la diversité, et la participation sociale. Cette citoyenneté est axée sur la formation identitaire et la participation sociale. Hébert propose quatre principes pédagogiques interreliés : la complémentarité des droits de la personne et des responsabilités démocratiques; le respect et l'acceptation de la diversité; la base dialectique et participatoire de la formation identitaire collective; et le développement de la prise de conscience et de la compétence culturelle. Hohl (*Rapports*, p. 146) craint que certains enseignants n'aient des difficultés à s'ouvrir à la diversité à cause de leurs propres expériences à titre de membre d'un groupe minoritaire.

Implications

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones :

- *devrait refléter le rôle de l'histoire, et promouvoir la construction des savoirs, le développement de la pensée critique, un jugement sûr, le sens de l'écoute, l'expression orale et la capacité de débattre en tant qu'éléments déterminants de l'éducation à la citoyenneté;*
- *devrait traiter de la notion d'affirmation des différences (pédagogie de la différence), approche prometteuse dans le contexte du pluralisme;*
- *devrait soutenir les approches actives, la participation, la pédagogie de projet, la pédagogie de la découverte et la pratique des droits et des responsabilités dans la classe, à la maison, à l'école et dans la communauté;*
- *devrait soutenir le développement des habiletés propices à la vie collective (le vivre ensemble) et la cohésion sociale, en adhérant à des valeurs démocratiques, sociétales et culturelles communes.*

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

Cinquième partie

Pour des orientations et des approches en sciences humaines permettant de répondre aux besoins des élèves francophones vivant en milieu minoritaire

La cinquième partie, qui n'est pas exhaustive, traite de certaines orientations et approches qui s'annoncent prometteuses pour les élèves francophones vivant en milieu minoritaire.

Orientations et approches

Dans la troisième partie du présent document, nous avons souligné que l'exploration active et pertinente de sa propre localité, dans toutes ses dimensions, est propice au développement de l'identité sociale et collective et du sens d'appartenance (pédagogie du lieu et pédagogie de la découverte). Le cadre de vie des élèves (leur propre communauté) joue un rôle déterminant dans la construction de l'identité et le développement de la citoyenneté. L'élève se forge une identité d'après la perception qu'il a de lui-même et de la façon dont les autres le perçoivent. Ceci est particulièrement important pour les élèves vivant en milieu francophone – un milieu qui leur donne leur sentiment, leur statut de minoritaire. En explorant leur communauté, les élèves prennent conscience de l'impact qu'elle a sur eux; ils évaluent leur propre position et découvrent ce qui doit être accompli (*Rapports*, p. 128).

Le rôle et le mandat des écoles francophones en tant que foyers d'intégration à la culture et à la communauté francophone ont été abordés en première partie. Le partenariat entre les écoles et les institutions de la communauté contribue à l'édification d'une identité culturelle collective et favorise le développement affectif des élèves (sécurité, nouveauté, ouverture), l'autonomie et la responsabilisation (*Rapports*, p. 130 – Pédagogie communautaire). Les approches pédagogiques devraient promouvoir la participation de la communauté et des élèves à des projets collectifs authentiques et variés, à des activités, à des actions et au service communautaire – études de cas portant sur des dossiers d'actualité, résolution de problèmes, visites, simulations, travail en équipe, jeu de rôle, recours aux personnes-ressources et à des documents authentiques, analyses et rapports divers (*Rapports*, p. 131).

À la recherche d'un modèle holistique et sensible aux sens divers que peut assumer la « langue maternelle », Cazabon (*Rapports*, p. 137) propose une didactique du français langue maternelle qui vise l'intégration de trois domaines – langue, pensée et culture – selon une approche constructiviste. Hébert (*Rapports*, p. 138) estime que ce modèle permet l'ajout et l'intégration d'un quatrième domaine : les études sociales et l'éducation à la citoyenneté et tous leurs éléments constitutifs.

Hébert (*Rapports*, p. 147-148) propose que les écoles francophones essaient d'aider les élèves à devenir des citoyens du monde sans perdre leurs racines, tout en participant activement à la vie de la nation et des communautés locales. L'école a pour mission d'aider les élèves à se prendre en charge et à réaliser leur projet personnel. Ouellet et Benoît (*Rapports*, p. 149-151) misent sur une éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale et recommandent que les écoles soient attentives à leurs politiques, au climat qui règne dans la classe et l'établissement, à leurs approches et à leurs pratiques

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999

pédagogiques. Elles doivent permettre aux élèves de faire régulièrement des expériences concrètes et significatives; offrir toute une gamme d'approches et de techniques pédagogiques, de contenus et de valeurs; la pratique de la démocratie, la participation aux activités de la classe, de l'école et de la communauté; et l'évaluation et la formation continue du personnel scolaire.

La Commission Delors de l'UNESCO propose que les programmes et les pédagogies reposent sur quatre piliers :

1. apprendre à connaître;
2. apprendre à faire;
3. apprendre à vivre ensemble;
4. apprendre à être.

Hébert (*Rapports*, p. 153) souligne que la survie de la collectivité francophone du Canada dépend directement de son potentiel de vivre ensemble avec les autres groupes au sein du pays et dans le monde entier – ce qui veut dire se comprendre les uns les autres, et savoir négocier avec eux. L'avenir de la collectivité dépend également de sa capacité de prise en charge, de l'autonomie, de sa conscientisation, du bon jugement et de la responsabilisation de ses membres, de la capacité de travailler en équipe et de faire face aux défis.

L'importance de la théorie constructiviste pour les élèves francophones est documentée plusieurs fois dans le présent document. La construction de l'identité et de la culture pour les élèves vivant en milieu minoritaire est mentionnée dans les recherches de la première partie. La culture et la langue sont intrinsèquement liées, et la construction du sens est le fondement même de l'enseignement et de l'apprentissage dans le Cadre commun de résultats d'apprentissage en français langue première (M-12). La construction des savoirs et la compréhension de l'histoire, et la construction de l'interprétation du passé et du présent en vue de la formation à la citoyenneté dans une société postmoderne, sont mentionnées dans les recherches des troisième et quatrième parties.

Implications

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) pour les élèves francophones :

- *devrait promouvoir des approches qui engagent les élèves à explorer leur communauté et à établir un partenariat avec elle;*
- *devrait promouvoir une approche constructiviste à l'apprentissage, afin de promouvoir l'intégration du développement de la langue;*
- *devrait promouvoir des approches et des pratiques pédagogiques propices au développement de citoyens actifs, responsables et engagés qui savent comment être, comment agir et comment vivre ensemble.*

©Alberta Learning, Alberta, Canada, 1999